ПЕРЕЛІК ЗАПИТАНЬ
(19) Відповідальна: Віка
Кафедра загальної психології

1. Динаміка уявлень про предмет психології.

1. На першому етапі (Геракліт і Демокріт, Сократ, Платон, Аристотель) свого становлення психологія існувала як **наука про душу**.

Поняття «душа» ввів та намагався описати Геракліт - він вважав, що малий світ (мікрокосм) – світ окремої душі – подібний до Космосу (макрокосму). Геракліт стверджував, що душа безмежна і людина може пізнати й осягнути все у світі.

Демокріт вважав що усе у світі, включаючи душу складається з атомів, і душа, як рушійна сила людини, є органом чуття і мислення.

Геракліт і Демокріт людину та її душу вважали частиною Космосу

Сократ вважав, що основною властивістю душі є мислення, розум.

Платон вважав, що свідомість людини, її душа має повне знання про світ.

За **Платоном**, душа складається з трьох частин: розумової, вольової, чуттєвої.

Душа, за **Аристотелем** – це окрема сутність. Він розвиває ідею про нерозривність душі та тіла.

2. В результаті перестали говорити про душу, а почали про **свідомість**.

Психологія свідомості вже заснована на **спостереженні**, більше того, в ній навіть стає можливим експеримент, завдяки чому вона

нагромадила значний матеріал про властивості і закономірності внутрішнього психічного життя людини.

Психологія свідомості використовує **інтроспекцію** - спостереження людини над самим собою, над власними внутрішніми станами, переживаннями, думками, бажаннями, і таке інше.

3. З кінця XVIII століття вчення про психіку пов’язують із **мозком**.

Кінець XVIII – початок XIX століття ознаменувалися **відкриттям рефлекторної дуги Ф.Мошанді та Ч.Беллу**: вони визначили різницю між чуттєвим і руховим нервовими шляхами. Це призвело до появи такого напрямку в психології, як **біхевіоризм**, представником якого був Дж.Уотсон (1878-1958).

4. Сучасна психологія – це наука про закономірності та механізми виникнення, розвитку і функціонування психіки як особливої форми життєдіяльності.

2. Проблема взаємозв’язку пізнавальної та емоційної сфер психіки.

Коротко: як емоційний стан впливає на пізнавальні процеси.

У психології давно стверджується, що емоційна та пізнавальна сфери психіки нерозривно зв'язані.

- Л.С. Виготський висував ідеї про єдність афективних і інтелектуальних процесів.
- А.Н. Леонтьев зазначав, що емоції виражають особистісне ставлення до ситуацій, себе та своєї діяльності.
- С.Л. Рубінштейн вважав, що емоції формують динамічну сторону пізнавальних функцій, впливаючи на тонус та темп діяльності.

Емоції можуть бути стенічними (підсилювати діяльність) або астенічними (понижувати її); інтенсивне емоційне збудження може порушувати вибіркову спрямованість дій, ведучи до імпульсивної поведінки.

В.К. Вілюнас обґрунтовував неможливість існування емоцій без пізнавальних процесів, підкреслюючи їх **функції оцінки та спонукання, що виділяють мету в пізнавальному образі** та спонукають до дій.

Зі всіх пізнавальних процесів **найбільш глибоко вивчено вплив емоцій на пам'ять.** Досліджено особливості запам'ятовування емоційно забарвленої інформації та зв'язок між емоційним станом і мнемічними процесами. Люди добре пам'ятають події, що викликали сильні емоції, особливо в дитинстві. Проте точність таких спогадів може бути сумнівною, іноді вони виявляються сконструйованими. Вплив знака емоцій на ефективність запам'ятовування складний: при відтворенні відразу після заучування різниця в запам'ятовуванні приємного та неприємного матеріалу незначні, але при відстроченому відтворенні перевага певного матеріалу зростає.

Багато авторів, починаючи з Г. Еббінгауза, вважали, що приємне запам'ятовується краще, ніж неприємне, завдяки теорії З. Фрейда про витіснення неприємних вражень. Однак П. Блонський показав протилежні результати, а деякі дослідники взагалі не виявили відмінностей у запам'ятовуванні приємних і неприємних подій. **На запам'ятовування емоційно забарвленої інформації впливає особистісний та емоційний стан.** Люди легше згадують інформацію, що відповідає їхньому емоційному стану в момент відтворення.

Отже, **на прикладі роботи пам'яті, ми бачимо, що емоційні стани впливають на когнітивні процеси, істотно їх змінюючи.** Емоції є необхідним елементом когнітивного функціонування. Г. Саймон стверджував, що емоції необхідні для функціонування будь-якої істоти з інтелектом. Емоції регулюють діяльність, перемикаючи увагу з однієї дії на іншу. **У психологічній науці зберігається розподіл між дослідженнями когнітивних процесів і емоцій, але їхнє зближення може лише підвищити валідність досліджень.**

3. Емоції та почуття: основні характеристики.

Емоції — це відносно прості та короткотривалі душевні переживання, які характеризують ситуативне ставлення людини до навколишнього світу і до самої себе.

Почуття — це складні та довготривалі душевні переживання, які характеризують стале і узагальнене ставлення людини до навколишнього світу і до себе.

Властивості емоцій та почуттів:

1. ***Суб'єктивна забарвленість*** - несуть на собі відбиток індивідуальних особливостей людини, відображаючи своєрідність її життєвого досвіду, інтересів, установок тощо. Це певною мірою **спотворює дійсність**.
2. ***Полярність*** - позитивний і негативний полюс.
3. ***Амбівалентність*** - у складних людських переживаннях спостерігається злиття полярних емоцій. За законом Елькоста, всі людські емоції і почуття в нормі є амбівалентні.
4. Емоції та почуття людини можуть бути ***різної інтенсивності***.
5. ***Тривалість***, яка пов'язана з глибиною переживань: чим почуття глибші, тим вони триваліші.
6. ***Предметність*** — ступінь усвідомленості і зв'язку з конкретним об'єктом.

Функції:

1. **Сигнальна** — емоції сповіщають людину про значущість тих чи інших умов або подій. Важливу роль тут відіграють негативні емоції.
2. **Регулятивна** — емоції спонукають індивіда до діяльності, яка зумовлює динаміку поведінки (збудження і гальмування).
3. **Комунікативна** — емоції беруть участь у встановленні контакту з іншими людьми у процесі спілкування, у впливі на них.
4. **Організаційна** — емоції та почуття можуть як организовувати людину, активізуючи внутрішні ресурси та увагу, так і дезорганізовувати, порушуючи цілеспрямовану діяльність.
5. **Синтезуюча** — емоційні переживання забезпечують цілісне та структуроване відображення предметів і явищ, допомагаючи побудувати цілісний суб'єктивний образ.

- **Експресивна** — емоції та почуття виражають переживання людини, що дає змогу краще зрозуміти внутрішній стан один одного.
6. **Спонукальна** — емоції можуть мотивувати ту чи іншу поведінку людини.
7. **Антиципуюча** — емоції та почуття випереджають розвиток реальних подій і попереджають про можливий кінцевий результат.
8. **Евристична** — емоційне передбачення подій суттєво зменшує пошук правильного виходу із ситуації.
9. **Адаптаційна** — завдяки емоціям та почуттям, які вчасно виникають, організм може пристосуватися до середовища ще до осмислення ситуації.
10. **Оздоровча** — позитивні емоції сприятливо впливають на стан людини, активізуючи її функції.

4. Структура вольового акту. Рубінштейн

Вольова дія - це свідома, цілеспрямована дія, за допомогою якої людина здійснює поставлену перед нею мету, підпорядковуючи свої імпульси свідомому контролю і змінюючи навколишню дійсність у відповідності зі своїм задумом (визначення Рубінштейна)

С.Л. Рубінштейн виокремлює у вольовому процесі чотири основні стадії (фази), які в **складному** вольовому акті постають у **розгорнутому вигляді**, а у **простому – в згорнутому**:

1. **виникнення потягу і попереднє встановлення мети;**
2. **розгляду і боротьби мотивів**
3. **прийняття рішення** - характеризується своєрідним суб'єктивним переживанням (усвідомлення наслідків майбутнього рішення).

- ***Коли немає "боротьби мотивів"*** - воно протікає як би безсимптомно: постановка мети умовно збігається з прийняттям рішення.

- Якщо ***мотиви різні за значимістю***, рішення постає як повне і остаточне вирішення того конфлікту, який викликав боротьбу мотивів.
- ***Мотиви практично рівні за значимістю + інтенсивності*** - рішення настає як насильницьке зняття все ще бурхливої боротьби мотивів.

4. **виконання прийнятого рішення.**

5. Вольові властивості особистості: класифікація.

Вольові якості особистості — це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації риси особистості, що засвідчують рівень свідомої саморегуляції поведінки.

Класифікація (базальні і системні)

Базальні вольові якості (первинні)

1. **енергійність** — здатність зусиллями волі швидко активізуватися до необхідного рівня;
2. **терплячість** — уміння підтримувати інтенсивність своєї діяльності на заданому рівні за умов виникнення перешкод;
3. **витримка** — здатність вольовими зусиллями швидко гальмувати дії, почуття та думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення;
4. **сміливість** — здатність при небезпеці зберегти стійкість психічної діяльності.

Системні вольові якості (вторинні) - складніші

1. **цілеспрямованість** — уміння людини керуватися у своїх вчинках стійкими цілями, зумовленими її переконаннями;
2. **наполегливість** — уміння постійно та тривало досягати своєї мети;
3. **принциповість** — уміння людини твердо і усвідомлено дотримуватися певних поглядів, ідей, переконань, які визначають

норму її поведінки, за умови, що відстоювання цих принципів не загрожує людині;
4. **самостійність** — уміння обходитись у своїх діях без чужої допомоги, а також критично ставитись до чужих впливів;
5. **ініціативність** — уміння знаходити нові, нестандартні рішення та засоби їхнього здійснення;
6. **рішучість** — уміння приймати обдумані рішення, послідовно втілювати їх у життя;
7. **організованість** — уміння людини керуватись у своїй поведінці чітко зазначеним планом.

6. Професіограма як результат наукового вивчення і узагальнення відомостей про працю.

Професіограма – це документ, що містить характеристику професійної діяльності, яка включає умови праці, права та обов'язки працівника, необхідний рівень професійної підготовленості, протипоказання за станом здоров'я, а також вимоги до особи.

Залежно від цілей та завдань розробляються різні види професіограм:
1. Інформаційна професіограма. Призначена для профконсультаційної роботи з людьми, які обирають професію. Містить інформацію про професію, її поширеність, рівень освіти, кваліфікацію, перспективи зростання, психофізіологічні та психологічні вимоги до людини, а також відомості про навчальні заклади, які готують фахівців з даної професії.
2. Діагностична професіограма. Використовується для встановлення причин низької продуктивності праці, аварійності, травматизму, плинності кадрів на основі зіставлення реально виконуваної професійної діяльності з нормативними вимогами.
3. Прогностична професіограма. Застосовується для розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення професійної діяльності.
4. Методична професіограма. Використовується для вибору адекватних методів дослідження професійно важливих якостей, станів суб'єкта праці.

С**хема професіограми**:
I. Соціальна та професійна характеристика професії
II. Психограма
1. Загальна характеристика праці.
2. Вимоги до психічних процесів.
III. Висновок
У цій частині узагальнюються основні дані соціального, професійного та психологічного вивчення професії та формулюються рекомендації в наступному порядку:
1. Характеристика діяльності (функції, види діяльності, типові завдання, професійні вміння та навички).
2. Професійно важливі якості суб'єкта діяльності (соціальні, професійні, психологічні, анатомо-фізіологічні та ін.).
3. Професійні шкідливості, обмеження та пільги.
4. Перспективи професійного зростання та самозбереження.

7. Пам’ять як психічний процес. Види пам’яті. Процеси пам’яті.

Пам'ять - пізнавальний психічний процес закріплення, збереження та відтворення людиною її минулого досвіду.

Функції пам'яті:

1. **Накопичення індивідуального досвіду.**
2. **Забезпечення зв'язку з минулим.**
3. **Забезпечення перебігу психічних процесів та станів.** Навіть найелементарніший психічний процес та стан обов'язково передбачає тимчасове збереження окремого його етапу для «приєднання» до наступного.
4. **Забезпечення єдності та цілісності людської особистості**. В пам'яті зберігається, опрацьовується та синтезується інформація зі всіх рівнів людської психіки: індивідного, індивідуального, особистісного.

5. **Захист особистості від інформаційного перевантаження, неактуальної інформації, травмуючих переживань.** Цю функцію виконує забування.

Класифікація видів пам’яті

1. За тривалістю закріплення та зберігання матеріалу

- ***Сенсорна*** - миттєвий відбиток отриманої сенсорної інформації на периферичних частинах аналізаторів.

Інформація потрапляє завдяки сприйманню фізичних характеристик стимулів + обсяг пам’яті = обсяг сприймання.

- ***Короткотривала*** - характеризується обмеженим часом зберігання інформації і обмеженим обсягом.

Матеріал надходить або з сенсорної, або довготривалої пам'яті: з сенсорної надходить нова інформація; з довготривалої — яка пригадується.

Обсяг пам’яті: 7±2 одиниці.

- ***Довготривала*** - характеризується необмеженим часом зберігання інформації і необмеженим обсягом.

Включається відразу після короткотривалої і характерна для тієї стадії запам'ятовування, коли сліди пам'яті вже почали консолідуватися (зміцнюватися)

Умова перетворення інформації у довготривалу пам’ять - її кодування у семантичний код.

2. За характером психічної активності

- ***Рухова*** - запам'ятовування рухів та їхніх систем (може комбінуватись з зоровою і слуховою пам’яттю).

- ***Емоційна*** - переживання відтворюються у зв'язку з об'єктами та подіями, яких вони стосуються
- ***Образна*** - запам'ятовування уявлень конкретних предметів, явищ та їхніх властивостей
- ***Словесно-логічна*** - запам'ятовування думок, висловлених вербально (формується на образній пам’яті)

3. За ступенем розуміння матеріалу

- ***Механічна*** - матеріал запам'ятовується без його осмислення
- ***Логічна*** - усвідомлене запам'ятовування матеріалу

4. **За характером цілей діяльності**

- ***Мимовільна*** - не спрямована безпосередньо на запам'ятовування. Краще мимовільно запам'ятовується той матеріал, який відповідає найактуальнішим, однак ще недостатньо задоволеним потребам.
- ***Довільна*** - людина ставить перед собою мету щось запам'ятати і прикладає вольові зусилля.

Головним знаряддям довільної пам'яті є мовлення.

Критерієм розвиненості довільної пам'яті є міра усвідомлення індивідом мети і змісту запам'ятованого чи відтвореного.

Процеси

1. **Запам'ятовування** — процес пам'яті, у результаті якого відбувається закріплення нового шляхом зв'язування з набутим раніше. Це є необхідною умовою збагачення досвіду індивіда новими знаннями.

2. **Збереження** — це тривале затримання в пам'яті матеріалу. Воно вимірюється тим часом, який минув від моменту завершення заучування до початку забування.

3. **Відтворення** — процес пам'яті, в результаті якого відбувається актуалізація збереженого матеріалу.

Види відтворення:

- **Впізнавання** — це відтворення інформації в умовах повторного її сприймання.
- **Власне відтворення** — це мимовільне або довільне відтворення матеріалу, що запам'ятався.
- **Пригадування** — це довільне відтворення, що вимагає від людини активних вольових зусиль.
- **Згадування** — це відтворення індивідом подій свого життєвого шляху.

4. **Забування** — процес пам'яті, при якому втрачається чіткість закріпленого в пам'яті матеріалу, зменшується його обсяг, погіршується якість, виникають помилки при відтворенні або взагалі відтворення стає неможливими і, нарешті, неможливе впізнавання.

Тривале забування виникає тоді, коли набуті людиною знання не використовуються у наступній ЇЇ роботі.

Тимчасове забування пов'язане з інтерференцією, а саме взаємодією двох чи більше процесів, при якій одна інформація змішується з іншою.

8. Види уваги залежно від психічної активності суб’єкта.

ВВАЖАЮТЬСЯ ТРЬОМА СТУПЕНЯМИ РОЗВИТКУ УВАГИ

Мимовільна увага (первинна, пасивна) — вид уваги, коли людина не прикладає зусилля волі, щоб бути уважною, а також не ставить перед собою цілі бути уважною. Це є простий і генетично первинний вид уваги, який даний людині від народження.

Чинники:

- інтенсивність подразника
- контрастність подразників
- новизна подразника
- переривчастість подразника
- рухомість подразника
- структурованість подразника: до об'єднаних у цілісну структуру подразників увага привертається швидше і легше;
- відповідність подразника нашому внутрішньому стану
- інтерес до діяльності
- суб'єктивна значущість подразника
- установка: чим більша готовність до діяльності, тим краща увага
- потреби
- емоційна забарвленість подразника чи діяльності
- вплив минулого досвіду

Довільна увага (вторинна, активна) —вид уваги, коли людина прикладає зусилля волі, щоб бути уважною, а також ставить перед собою мету бути уважною. Це вищий вид уваги порівняно з мимовільною, він формується протягом життя людини і є результатом свідомої активності суб'єкта. Вольові зусилля слід прикладати періодично, інакше довільна увага згасає.

ЧИННИКИ:

практичні дії
розуміння завдання
формулювання питань
інтерес до діяльності
успіх у діяльності
завершеність діяльності: незавершена діяльність сприяє підтриманню довільної уваги;
інтелект людини
словесна регуляція: підтримує довільну увагу словесне нагадування самому собі про цілі діяльності;
емоційна збудженість
звичка людини: якщо людина звикла працювати зосереджено у різних умовах, її увагу легше підтримати довільно
вплив минулого досвіду

психічний стан людини.

Післядовільна увага (похідна первинна) — вид уваги, для якого характерне зниження вольових зусиль при збереженні мети бути уважним.

На перших етапах діяльності задіяна довільна увага, тобто потрібні зусилля волі для досягнення поставленої мети, а надалі в результаті залучення внутрішніх чинників для підтримання мимовільної уваги вольові зусилля послаблюються - на цьому етапі довільна увага переростає у післядовільну.

МАЄ ТІ Ж САМІ ЧИННИКИ, ЩО І МИМОВІЛЬНА ТА ДОВІЛЬНА УВАГА.

9. Мислення. Види мислення. Психологічні закономірності мислення.

Мислення — це пізнавальний психічний процес опосередкованого та узагальненого пізнання людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях

Види мислення та їхня класифікація

1. **Класифікація за характером об'єкта мисленнєвої діяльності** - етапи розвитку мислення як у філо-, так і онтогенезі

- ***практично-дійове мислення*** - здійснюється на основі практичних дій з реальними об'єктами або їхніми зображеннями. Обмежений можливістю оперувати об'єктами, їхніми моделями або зображеннями (наприклад обрахунки на пальцях)

- ***наочно-образне мислення*** - людина оперує образами сприймання. Є результатом безпосередніх вражень людини.

- **репродуктивно-образне мислення** - спирається на образи пам'яті чи уяви. У період міркувань безпосереднього сприймання не відбувається

- **понятійне мислення** - в результаті людина пізнає суттєві закономірності та ті взаємозв'язки оточуючих предметів і явищ, які не надаються безпосередньому спостереженню

2. Класифікація за ступенем новизни й оригінальності

- **репродуктивне** - відтворення навичок або алгоритмів з минулого.

- **продуктивне** - створюються знання, які загалом вже відомі, проте для конкретної людини є новими.

Конвергентне мислення - є строго логічним і спрямованим на пошук одного певного розв'язку, знайдення єдиної відповіді.

Дивергентне мислення - мислення, в результаті якого ведеться пошук кількох розв'язків та відповідей, воно може відступати від законів логіки.

- **творче** - мислення, у результаті якого створюються принципово нові знання.

3. За характером задач, які розв'язуються

- **теоретичне** - аналіз наукових понять, пізнання законів, правил
- **практичне** - аналіз життєвих ситуацій, конкретних випадків. Воно допомогає створювати плани, проекти, схеми дій.

4. За засобом дії

- **вербальне** - людина оперує мовленням, зокрема внутрішнім
- **невербальне** — образами.

5. За розгорненням

- **Дискурсивне мислення** — це процес послідовно зв'язаних логічних міркувань, у якому кожна наступна думка зумовлена попередньою. Ефективність такого мислення залежить від досвіду людини.
- **Інтуїтивне мислення** характеризується швидкістю перебігу, відсутністю чітко виражених етапів і є недостатньо усвідомленим.

6. За ступенем реальності

- **Реалістичне мислення** відображає об'єктивну реальність і підкоряється законам логіки;
- **аутистичне** — відображає афективні потреби людини, допускає логічні суперечності і спотворює реальність.

7. За впливом на емоційну сферу людини

- **позитивне** - характеризується тим, що людина свідомо контролює свої думки, не дозволяючи укорінюватися негативним думкам та емоціям. Виникненню негативних емоцій вона запобігає конкретними діями.
- **негативне** - характерна схильність до негативних думок і емоцій.

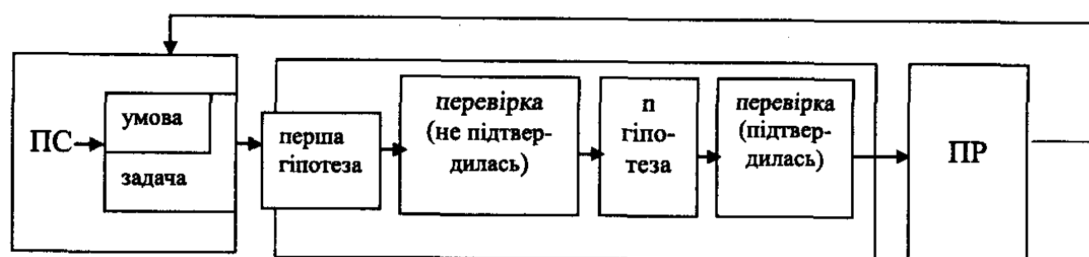


Рис. 24. Основні стадії (фазова динаміка) процесу мислення

ПС - проблемна ситуація, ПР - прийняття рішення

10. Взаємозв’язок мовлення та мислення.

Мислення - процес перетворення фактів, інформації, емоцій тощо на цілісне й упорядковане знання.

Мовлення - це акт вживання людиною мови для спілкування.

Людське мислення неможливе без мови. Будь-яка думка виникає і розвивається в нерозривному зв'язку з промовою.

Чим глибше і грунтовніше продумана та чи інша думка, тим більш чітко і ясно вона виражається в словах. І навпаки, чим більше вдосконалюється, відточується словесне формулювання якоїсь думки, тим чіткіше і зрозуміліше стає сама ця думка.

Значний внесок у вирішення проблеми співвідношення мислення й мови вніс Л.С. Виготський. З точки зору Виготського, **спочатку мислення і мова виконували різні функції і розвивалися відносно самостійно**. У філогенезі і онтогенезі мислення і мовлення чітко виділяється домовленнєва фаза у розвитку інтелекту і доінтелектуальна фаза в розвитку мови.

Л.С. Виготський вважав, що у віці близько **двох років настає критичний**, переломний момент: мова стає інтелектуальною, а мислення - мовним.

Ознаками настання перелому у розвитку обох функцій є швидке і активне розширення словникового запасу дитини і стрімке збільшення комунікативного словника. Дитина вперше відкриває для себе символічну функцію мови, усвідомлює узагальнююче значення слова як засобу спілкування і починає користуватися ним як для комунікації, так і для вирішення завдань

11.Відчуття та сприймання як результат чуттєвого відображення світу (змістовний, функціональний та генетичний аспекти).

Відчуття – відображення окремих властивостей предметів та явищ об’єктивного світу, що виникає в людині при безпосередній дії подразників на її аналізатори.

Найбільше використовується систематизація, запропонована англійським фізіологом **І. Шеррінгтоном**, який виділив **три основні класи відчуттів**:

1. екстерорецептивні - виникають при впливі зовнішніх стимулів на рецептори, розташовані на поверхні тіла;
2. інтерорецептивні - сигналізують про те, що відбувається в організмі (відчуття голоду, прагнення, болю тощо);
3. пропріорецептивні - розташовані в м'язах і сухожиллях; з їх допомогою мозок отримує інформацію про рухи і положення різних частин тіла.

Сприймання – об'єктивне відображення цілісних предметів чи явищ за безпосередньої дії подразника на аналізатори.

Сприймання є результатом упорядкування відчуттів та їх перетворення на знання про предмети та події фізичного світу. Сприймання включає систематизацію, інтерпретацію та осмислення інформації, що надходить від сенсорних систем.

Функції відчуття та сприймання:

1. забезпечують людину інформацією про події у внутрішньому та зовнішньому середовищі:
2. суттєвий образ предмету чи об'єкту є сигналом про їх значущість для людини - регулятор поведінки людини в середовищі

12.Співвідношення сенсорного та перцептивного образів.

Сенсорний та перцептивний образи тісно зв'язані між собою, разом з тим,
мають свої певні відмінності:

(1)

а) Сенсорний образ відчуття мономодальний (оскільки певні аналізатори, в яких виникають відчуття, налаштовані філогенитично (спадково) на сприйнятя певних подразників.

б) Перцептивний образ полімодальний - виникає в результаті спільної роботи кількох аналізаторів.

(2)

а) Сенсорному образу притаманна локалізованість - будь-який образ відчуттів включає елементи просторового розміщення подразника.

б) При перцептивному образі локалізованість в просторі перетворюється в
предметну співвіднесеність образа сприймання і об’єкта.

(3)

а) Сенсорний образ характеризується емоційний тоном;

б) Для перцептивного образу, який має складну предметну структуру,
характерні предметні почуття.

13. Основні етапи становлення перцептивного образу.

1) розрізнення розміщення об’єкта в просторі. Об’єкт сприймається як точка чи розімкнена крива у тримірному просторі.

2) стадія миготіння контуру – з’являються перші характеристики образу сприймання - на цій стадії чітко розглядається контур предмету, який виокремлює предмет від його оточення.

3) стадія відображення різних зсувів кривизни - передаються різні елементи форми, що свідчать про структурованість образу.

4) стадія глобально-адекватного відображення форми без чіткого розрізнення деталей - об’єкт упізнається, його образ набуває ознак предметності й усвідомленості.

5) стадія досягнення цілковитої адекватності об’єкту - образ набуває всіх своїх властивостей - цілісний, структурований, предметний, константний, усвідомлений і цілком тотожний.

14. Уява. Види уяви. Теорії уяви.

Уява - відтворення у психіці людини предметів та явищ, які вона сприймала коли-небудь раніше, а також створення нових образів предметів та явищ, котрих раніше вона ніколи не сприймала.

Функції уяви:

- моделювання кінцевого результату діяльності й тих засобів, які необхідні для її виконання;
- створення програми поведінки людей, коли проблемна ситуація невизначена;
- створенні образів об'єктів з опорою на схеми, графіки, карти, фотознімки території, описи тощо;
- створення принципово нових предметів та явищ тощо.

Види уяви:

<u>1. За характером продуктивності:</u>

- відтворювальна (репродуктивна) - продукти якої вже були відомі раніше;
- творча (продуктивна) - самостійне створення нових образів.

<u>2. За характером образів:</u>

- Конкретна - в ній уявляються певні предмети, речі тощо;
- Абстрактна, що оперує більш узагальненими образами (схемами, символами).

<u>3. За відношенням до актуальної ситуації:</u>

● Сприймаюча - прикована до ситуації - сприймає все як в реальності;
● Творча - здатна вийти за межі ситуації.

4. За мірою свободи, довільності:

● Пасивна - виявляється у хворобливих фантазіях, маренні, або в такому фантазуванні, яке не має усвідомленої мети;
● Активна - відбувається в межах творчої діяльності, підкорена певній меті.

1. У XVII ст. **філософія раціоналізму** (Декарт, Спіноза та ін.) пов'язала уяву з логічним мисленням. При цьому ці дві психічні реальності протиставлялись одна одній.
- Декарт вбачав в уяві джерело помилкових умовисновків
- Паскаль та Ньютон розглядали увагу як антипод розуму - звідси і пішло вкорінення що уява гірша за чистий інтелект.

2. **Асоціативна психологія,** яка інтенсивно розвивалась у XVII-XIX ст., тісно пов'язала уяву з творчою діяльністю людини - уява аналізується як необхідний компонент та умова творчості

3. У **психоаналітичній концепції** (кінець XIX — початок XX ст.) було звернуто увагу на одну з найбільш проігнорованих форм уяви — сновидіння. Фройд довів, що сновидіння наділені певним психологічним змістом і виконують важливу біологічну функцію, являючи собою ілюзорне виконання наших бажань.

У сучасній психології висунуто декілька гіпотез щодо **психологічих механізмів уяви:**

1. **Гіпотеза рекомбінації,** або перестановки, психологічні механізми уяви пояснює перегрупуванням образів сприймань та пам'яті.

- Спочатку відбувається бісоціація образів пам'яті, в результаті чого окремі образи звільняються від звичних перцептивних зв'язків.

- Після того, як звичні стереотипні зв'язки розірвались, встановлюються нові та незвичні.

2. **Гіпотеза випадкових знахідок** припускає, що образи уяви утворюються випадково.

3. **Гіпотеза впізнавання творчих ідей** полягає у тому, що образи уяви, а ширше — творчі ідеї, утворюються в результаті того, що людина з множини зовнішніх вражень виділяє найпридатніші для цього завдання.

4. **Гіпотеза синестезії** спирається на те, що при дії певного подразника можуть виникнути такі образи, які безпосередньо не пов'язані з якістю діючого подразника. В результаті виникають якісно нові відчуття.

15.Свідомість як форма відображення дійсності. Основні ознаки свідомості.

Свідомість — це інтегруюча форма психічного відображення, результат впливу суспільно-історичних умов на формування психіки людини у процесі її творчої діяльності при постійному спілкуванні з іншими людьми за допомогою мовлення.

Основні характеристики свідомості:

- універсальність - людина, в принципі, може відображувати будь-які властивості будь-яких предметів.
- об’єктивність означає, що свідомість може відображати речі такими, якими вони є насправді.
- цілеспрямованість - характеризує схильність до цілепокладання, тобто до створення проектів майбутнього і планів дій перед тим, як щось зробити
- творчість - характеризує схильність до генерації нових ідей, конструктивних дій, перетворення світу.
- опосередкованість мовою - проявляється у спиранні на весь попередній досвід людства, який передається через мову.
- соціалізованість - залежність свідомості від ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів, історичного розвитку суспільства.

● полiструктурнiсть - вiдчить про наявнiсть у свiдомостi
- по-перше, певних рiвнiв вiдображення (пiдсвiдомiсть, усвiдомлення, самосвiдомiсть),
- по-друге, компонентних елементiв (знання, цiнностi, норми);
- по-третє, засобiв трансляцiї (природна мова, штучна мова, системи навчання, технiчнi засоби i непiзнанi форми передачi iнформацiї).

16. Темперамент. Властивостi темпераменту. Теорiї темпераменту.

Темперамент —iндивiдуально своєрiдна, природно зумовлена сукупнiсть вiдносно стiйких динамiчних виявiв психiки людини, якi характеризують спосiб її поведiнки.

Властивостi

1. **Сензитивнiсть** — мiра чутливостi до явищ дiйсностi, що мають стосунок до особистостi.
2. **Реактивнiсть** — це особливiсть реагування особистостi на рiзноманiтнi подразники, що впливає на темп, силу та форму вiдповiдi, а найяскравiше — на емоцiйну вразливiсть, i вiдбивається на ставленнi особистостi до навколишньої дiйсностi та до самої себе.
3. **Пластичнiсть** виявляється в здатностi швидко пристосовуватися до обставин, що постiйно змiнюються.
4. **Ригiднiсть** — особливiсть, протилежна пластичностi, це складнiсть або нездатнiсть перебудовуватися при виконаннi завдань, якщо цього вимагають обставини.
5. **Резистентнiсть** — мiра здатностi чинити опiр негативним або несприятливим обставинам.
6. Спрямованiсть реакцiй та дiяльностi особистостi назовнi, на iнших — це **екстравертнiсть**, а на самого себе, на свої внутрiшнi стани, переживання, уявлення — **iнтровертнiсть**.

Теорiї

1. Гуморальна (Гiппократ+Гален) - рiзнi стани органiзму, а також iндивiдуальнi вiдмiностi у поведiнцi людей зале от жать вiд

пропорцій, в яких змішані основні рідини, або «соки», організму: кров, слиз, жовта жовч і чорна жовч.

- Якщо переважає кров (лат. sanguis), людина є сангвініком,
- слиз (гр. phlegma) — флегматиком,
- жовта жовч (гр. chole) — холериком,
- чорна жовч (гр. melaina chole) — меланхоліком

Гіппократ не пов'язував темперамент із психічною діяльністю людини; він говорив про темперамент окремих органів, наприклад, серця чи печінки.

Гален, своєю чергою, пов’язував переважання крові, жовчі та інших рідин з психічними властивостями людини і розробив першу типологію темпераментів.

Теорія Гіппократа-Галена була провідною у науці до початку XX ст

2. Конституційна (Кречмер+Шелдон).

У 1921 р. Е. **Кречмер** висунув припущення, що люди мають чотири типи будови тіла, або чотири конституційні типи:

1. Лептосоматики. Це тендітні, високі на зріст люди, зі слабкою мускулатурою. Мають вузькі плечі, витягнуте обличчя, довгі худі ноги. Крайня вираженість цього типу — астеніки.

2. Пікніки. Це повні люди, які мають малий або середній зріст, широкі груди, великий живіт, круглу голову і коротку шию.

3. Атлетики. Це люди з міцною будовою тіла, середні або високі на зріст. Мають сильно розвинену мускулатуру, широкі плечі, вузькі стегна.

4. Диспластики. Будова тіла неправильна, диспропорційна

Кожен із цих типів має вроджену схильність до певного психічного захворювання і типу темпераменту.

Кречмер вирізнив три типи темпераменту:

1. Шизотиміки мають астенічну будову тіла, вони занурені в себе, замкнуті, погано пристосовані до оточення. Проявляють схильність до надмірних абстракцій. Шизотиміки схильні до захворювання шизофренією.
2. Циклотиміки мають пікнічну будову тіла. Вони комунікабельні, відкриті, реалістично дивляться на світ, характеризуються різкою зміною настрою. Схильні до циклотимії.
3. Іксотимікам притаманна атлетична будова тіла. Вони мало вразливі, зациклюються на дрібницях, стримані у жестикуляції. Схильні до епілепсії.

Шелдон:

В основу покладено поняття соматотипу, який визначається за допомогою трьох параметрів:

1. Ендоморфізм - Переважає розвиток внутрішніх органів, надлишок жирової тканини у будові тіла. Зовнішній вигляд справляє враження м'якості та округлості, опорно-рухова система розвинена слабо.

2. Мезоморфізм - Опорно-рухова система розвинена добре. Сильне міцне тіло.
3. Ектоморфізм - Слабкі м'язи, довгі руки і ноги. Тендітна будова тіла. М'язи слабо виражені.

Типи темпераменту Шелдона:

1. Вісцеротонікам характерний ендоморфізм.

- Вони розслаблені у своїй поставі і рухах, мають заповільнену реакцію на зовнішні подразники, добрий сон.
- Емоційно рівні і терпимі до інших.

- Відсутня непрогнозована поведінка.
- <u>У важкі хвилини відчувають потребу в людях.</u>

2. Соматотонікам характерний мезоморфізм.

- Їх характеризує різка поведінка і жорстокість.
- Впевнена постава і рухи, схильні до фізичної діяльності, енергійні.
- Неспівчутливі, легко переносять біль.
- Бояться замкнутого простору.
- <u>У важкі хвилини мають потребу діяти.</u>

3. Церебротонікам характерний ектоморфізм.

- Постава скута, рухи загальмовані.
- Підвищена швидкість реакцій.
- Схильні до усамітнення, розмірковування.
- Замкнуті, некомунікабельні, емоційно загальмовані.
- Мають надмірну чутливість до болю, страх контактів із людьми і відкритого простору.
- <u>У важкі хвилини відчувають потребу усамітнитися</u>

3. Фізіологічна (Павлов)

Три основні властивості нервової системи:

1. Сила визначається працездатністю нервової системи і виявляється у здатності витримувати сильні подразники.
2. Врівноваженість — це баланс між збудженням і гальмуванням.
3. Рухливість — це швидкість, з якою збудження переходить у гальмування, і навпаки.

[Пізніше виявили ще:
1. Динамічність — це швидкість і легкість утворення умовних рефлексів
2. Лабільність — швидкість виникнення і перебігу процесів збудження і гальмування.]

Чотири типи темпераменту:

1. Сильний, врівноважений, рухливий тип нервової системи — сангвінічний темперамент.
2. Сильний, неврівноважений, рухливий тип нервової системи — холеричний темперамент.
3. Сильний, врівноважений, інертний тип нервової системи — флегматичний темперамент.
4. Слабкий, неврівноважений, інертний тип нервової системи — меланхолічний темперамент.

Типи нервової системи І. П. Павлов назвав генотипами, вважав їх вродженими і недостатньо схильними до змін під впливом оточення.

4. Регуляторна (Стреляу)

Темперамент - сукупність стабільних властивостей (енергетичних, часових і афективних), які визначаються особливістю нервової і гуморальної систем.

Вважають, що механізми темпераменту закладено від народження і можуть частково змінюватися в результаті фізіологічного дозрівання і впливу середовища.

17. Індивідуальні відмінності здібностей та інтелекту.

Індивідуальні відмінності здібностей та інтелекту є важливими аспектами психологічних досліджень. Здібності та інтелект людини відрізняються від інших через їхні унікальні особливості, які формуються під впливом різних факторів, таких як генетичні та соціальні чинники.

Індивідуальні відмінності здібностей

Здібності - це здатність або компетентність людини виконувати певний вид роботи на певному якісному рівні. Вони можуть бути видатними, що називається талантом, або звичайними, що є результатом розвитку та освіти.

Індивідуальні відмінності здібностей можуть бути різними, і вони можуть бути виявлені в різних галузях діяльності, таких як наука, мистецтво, література та ін. Різнобічні здібності можуть бути виявлені у людей, які мають різні стиль діяльності та способи мислення.

Індивідуальні відмінності інтелекту

Індивідуальні відмінності інтелекту - це відмінності в рівні розвитку інтелекту, які можуть бути виявлені у різних аспектах, таких як пам'ять, увага, мислення та уява. Індивідуальні відмінності інтелекту можуть бути виявлені у різних тестах та методах оцінки, таких як тести на інтелект, які можуть бути використані для діагностики та класифікації розумової неповноцінності.

В сучасних дослідженнях все більш поширюється думка про те, що **на результат творчої діяльності впливає не безпосередньо інтелект, а взаємозв’язок інтелекту та здібностей особистості**, адже високий рівень інтелекту немов би підштовхує творчі потреби особистості, а вірогідність їх задоволення залежить від рівня розвитку загальних і спеціальних здібностей особистості в певній професійній галузі. Також підкреслюється думка, що міра впливу інтелекту на креативність є різною для науковців, художників, поетів, композиторів, педагогів.

18. Психологічна лабораторія В. Вундта. Система психології В. Вундта.

Заснував у Лейпцигу першу в світі експериментальну лабораторію в 1879 році.

У своїй лабораторії Вундт розгорнув процес експериментальних психологічних досліджень за загальною схемою.

Досліджуваним презентували контрольовані стимули —> після чого вони повідомляли про свої психічні процеси, які супроводжували сприймання.

Учасниками експериментів були дорослі люди, яких Вундт спеціально готував.

В основі таких досліджень лежали певні теоретичні уявлення про психічні процеси та інтроспекцію.

Спостерігачі повинні вміти правильно визначати момент початку експерименту	Спостерігачі ніколи не повинні знижувати рівень своєї уваги
Експеримент має бути організований так, щоб його можна було повторити декілька разів	Умови проведення експерименту мають сприяти зміні та контролю за всіма факторами подразнення

Правила лабораторії

Предметом вивчення у Вундта була **свідомість**.

На думку Вундта, психологія повинна мати справу з безпосереднім досвідом (таким, що позбавлений будь-яких інтерпретацій).

А оскільки **психологія**, за Вундтом, – наука про досвід свідомості, то і **метод** психології повинен включати **спостереження за власною свідомістю**.

Такий **метод** вчений назвав **внутрішньою перцепцією** (по суті, це той самий метод інтроспекції, але тепер уже не побутової, а експериментальної).

Задачі психології:
- проаналізувати процеси свідомості шляхом дослідження її основних елементів;
- з'ясувати, як ці елементи поєднуються між собою;
- встановити принципи даних зв'язків.

Свідомість Вундт ототожнював із психікою і заперечував існування несвідомих психічних процесів.

На його думку, «свідомість являє собою **суму усвідомлюваних нами станів**» тобто складається з окремих елементів (відчуттів, емоцій).

Відчуттям, як елементам свідомості, притаманні такі **властивості**:
- модальність (зорові відчуття відрізняються від слухових),
- інтенсивність
- тривалість.

Відчуття і почуття виникають одночасно в процесі **одного і того ж безпосереднього досвіду** —> <u>Почуття неодмінно слідують за відчуттями</u>.

Будь-яким відчуттям відповідають ті чи інші почуття



Тривимірна модель почуттів

Вчений вважав, що емоції являють собою складне поєднання елементарних відчуттів, які, в свою чергу, можуть бути з легкістю виміряні за допомогою тривимірної теорії. Таким чином, Вундт майже ототожнив емоції з елементами мислення.

Окрім відчуттів і почуттів, не менше значення, на думку Вундта, мають **воля та увага**, які скеровують перебіг процесів пізнання.

Елементи свідомості об’єднуються між собою за законами асоціації, утворюючи уявлення, які відображають **об’єктивну дійсність.**

Саме тому Вундт заснував **волюнтаризм** - вивчення вольової поведінки.

Увага - спрямована на внутрішній план психіки апперцепція, яка допомагає перебігу вищих психічних функції.

Воля - діяльність людини, регулюється апперцепцією, спрямованою на зовнішній план - план поведінки.

19.Розвиток української психології у XX сторіччі.

Л. Виготський (1896 - 1934).

Наукова діяльність його була спрямована на **вивчення закономірностей психічного розвитку**; вивчення віку як одиниці аналізу дитячого розвитку; характеристики стадій на основі соціальної ситуації розвитку та вікових новоутворень; розподіл на стабільні та критичні періоди.

Розробив теорію розвитку вищих психічних функцій (культурно-історична теорія).

Вищі психічні функції (ВПФ) – функції опосередковані знаком (поняттєве мислення, логічна пам’ять, довільна увага), розглядаючи їх як специфічно людські, соціально-обумовлені форми психіки.

Вищі психічні функції Виготський пов'язує з двома групами явищ (які ніколи не зливаються воєдино):

1. Процеси оволодіння „зовнішніми" засобами культурного розвитку і мислення: мова, письмо, лічба, малювання, а також довільна увага, логічні пам'ять.

2. Утворення понять – процеси розвитку спеціальних явищ психічних функцій.

Розвиток культурної поведінки: на його думку, **культура** полягає у тому, що людина стає господарем своєї поведінки і може змінювати її за власним бажанням.

Соціальну природу психіки уявляє собі як відношення між вищими психічними функціями, що колись були реальними відносинами між людьми.

Отже, головна закономірність онтогенезу психіки полягає в **інтеріоризації** дитиною структури її зовнішньої, соціальної діяльності, внаслідок чого психічні функції стають усвідомленими і довільними.

О. Леонтьєв (1903 – 1979).

Вихідним пунктом психологічних дослідженнях Леонтьєва є діяльність.

Вчений, розвиваючи ідею Виготського про інтеріоризацію, вказує, що **інтеріоризація дій** як поступове перетворення зовнішніх дій у внутрішні, розумові, **є процес, який закономірно здійснюється в онтогенетичному розвитку людини**.

Цей процес має принципове значення для розуміння характеру формування людської психіки: **психіка** становить продукт передачі та присвоєння індивідами досягнень суспільно-історичного розвитку, досвіду попередніх поколінь людей

Провідна діяльність – це така діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбуваються основні зміни в психіці дитини і розвиваються психічні процеси, що підготовлюють перехід дитини до нового, вищого ступеня її розвитку.

Мотив - об'єктивне, в чому конкретизується потреба в даних умовах і на що спрямовується збуджена ним діяльність. Леонтьєв відрізняє також смисл і значення. Смисл має особистісне навантаження.

Особистість - цілісне утворення, яке є відносно пізнім продуктом суспільно історичного й онтогенетичного розвитку людини.

Д. Елькін (1895 - 1983)

- Керівник психологічної лабораторії в Інституті дитячої психології м. Одеса (1921 - 1922)
- Учень М. М. Ланге
- Ведучий український спеціаліст психології сприйняття часу.

Багато років присвятив вивченню **психологічних механізмів пам'яті, уваги, сприйняття, а також формуванню навичок**.

Започаткував і провів фундаментальні експериментальні дослідження **проблематики сприйняття часу**.

Процес сприйняття часу відніс до числа **аналітико-синтетичних процесів**, які характеризуються **системною кортикальною будовою**.

Звертаючи увагу на індивідуальні особливості **ставлення до часу**, розподілив людей на дві групи:

1. на тих, для кого час спливає швидко
2. і тих, для кого спливає повільно.

Г. Костюк (1899 - 1982)

- Завідувач кафедри психології Київського педагогічного інституту (1930 - 1952)

В 1939 р. під його редакцією був виданий **першій в Україні підручник з психології**, концепція якого базувалася на **вченні І. П. Павлова**, ідеї **соціальної обумовленості людської психіки** та її **розвитку в процесі діяльності**.

У своїх дослідженнях таких проблем, як становлення особистості, розвиток мислення, мовлення і здібностей в онтогенезі, вчений розвивав **генетичний підхід** до названих явищ, спрямовуючи зусилля на фіксацію їх **зародження, розкриття чинників, етапів і переходів** у новий стан, ролі у їх **детермінації активності** суб'єкту.

С. Рубінштейн (1889 - 1960)

- Один із творців діяльністного підходу в психології.
- Основною тематикою досліджень С. Л. Рубінштейна були **проблеми методології психології**.

В. Роменець (1926 - 1998)

- Один із фундаторів сучасної української психології.

Основний науковий доробок Роменця – у галузях загальної психології, історії всесвітньої та української психології, історичної психології, психології творчості.

Розвиваючи **культурно-гуманістичний підхід** в психології, розглядав її як **міждисциплінарну комунікативну науку.**

Науковий шлях вченого складається з трьох періодів дослідницької діяльності:
- вивчення проблем психології творчості,
- розробка психології вчинку

-   і канонічної психології (психологія смислу, екзистенціональна психологія).

Б. Цуканов (1946 - 2007)

Займаючись експериментальними дослідженнями в галузі психології часу, Цуканов в своїх дослідженнях визначив **власну одиницю часу** в структурі психіки індивіда й **описав сукупність реальних часових властивостей психіки особистост**і; **охарактеризував психогенетичний закон репродукції індивідів** в типологічних групах; відкрив **закон ходу індивідуальних годинників**.

Побудував також **циклоїдну модель часу**, який переживається людиною, і пояснив **вікові психологічні переломи** у особистості її власною одиницею часу

(19) Відповідальна: Ліза

20.Основні методологічні принципи психологічної науки.

Основними принципами психології є:

1. Детермінізм. Цей принцип розшифровується як вторинність психіки, зумовленість всіх психічних явищ діяльністю мозку. Однак в життєвому контексті одне з можливих його формулювань виглядає так: психіка визначається стилем життя і змінюється зі зміною зовнішніх умов.

2. Єдність свідомості і діяльності. Свідомість і діяльність завжди знаходяться в нерозривній єдності, взаємозв’язку і взаємовпливі. Свідомість створює внутрішній план діяльності, діяльність є не просто умовою, але й засобом виникнення і розвитку свідомості.

3. Розвиток. Психіку можна правильно зрозуміти, якщо її розглядати в безперервному розвитку як процес і результат впливу вікового фактора, життєвих умов, діяльності, яка виконується, соціального оточення й особистої активності людини. Всі

компоненти, які створюють внутрішній світ людини, безперервно змінюються.

4. Системність. Цей принцип визначає трактування психічних явищ як внутрішньо зв’язаних компонентів цілісної психічної організації. Жодне з психічних явищ не може бути відірваним від загального контексту життєдіяльності або цілісної організації внутрішнього світу людини.

5. За принципом відображення всі психічні функції (а не лише пізнавальні) за своєю природою є відображальними. Психічне відображення має сигнальний характер і випереджає фізичний контакт суб’єкта з об’єктом, попереджаючи суб’єкта, сигналізуючи про значущі для нього об’єкти за допомогою нейтральних щодо об’єкта подразників (сигналів).

21. Система методів психологічної науки і практики.

Метод (шлях, дослідження, простеження) — це спосіб досягнення певних цілей, сукупність прийомів і операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності.

Методика психологічних досліджень — сукупність методів, що застосовуються у зазначеному дослідженні, спрямованих на досягнення мети і рішення його завдань, які визначаються відповідною їм методологією.

Методологічні принципи визначають вимоги до побудови й використання методів психології.

Найголовнішими такими вимогами є:

- об’єктивність;
- генетичний підхід;
- системність;
- особистісний підхід;
- індивідуалізація;

- єдність теорії та практики.

Методи психології можна **класифікувати** за різними критеріями:

- теоретичні;
- експериментальні;
- неекспериментальні;
- діагностичні;
- організаційні.

Б. Г. Ананьєв вирізняє такі групи методів:
1) **організаційні** (у цю групу входять порівняльний, лонгітюдний, комплексний);
2) **емпіричні** (у цю групу входять обсерваційні, експериментальні, психодіагностичні методи, праксиметричні та біографічні методи);
3) **обробки даних (**кількісні та якісні методи аналізу);
4) **інтерпретаційні методи** (різні варіанти генетичного та структурного методів).
Класифікація Б. Г. Ананьєва дала можливість представити систему методів, відповідну до вимог сучасної психології. Теорія, згідно з класифікацією, виступає одним з кінцевих результатів дослідження. Характеризуючи організаційні методи, психолог зазначає, що їх ефективність визначається за кінцевими результатами дослідження:
а) теоретичним — у вигляді відомих концепцій;
б) практичним — у вигляді певних рекомендацій.

22.Гуманістичні теорії особистості.

Одним із фундаторів гуманістичної психології вважається американський дослідник **К. Роджерс.** Центральною ланкою особистості, за К. Роджерсом, є:
1. самооцінка,
2. уявлення людини про себе,
3. "Я-концепція", що породжується у взаємодії з іншими людьми.

Здатність до гнучкої самооцінки, вміння під тиском досвіду переоцінювати систему цінностей, що виникла раніше, -все це визначається К. Роджерсом як важлива умова психічної цілісності особистості.

Г. Олпорт - вважав особистість відкритою системою: розвиток особистості завжди здійснюється у взаємозв'язку з іншими людьми. Особистість, за його визначенням, - це динамічна організація особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних рис індивіда, які визначають унікальність його взаємодії з середовищем, передусім соціальним.

А Маслоу головною характеристикою особистості вважав потяг до самоактуалізації, самовираження, розкриття потенцій до творчості та любові, в основі яких лежить гуманістична потреба приносити людям добро. Він стверджував, що людині, як і тварині, не властиві природжені інстинкти жорстокості і агресії, як уважав З. Фрейд. Навпаки, в них закладений інстинкт збереження своєї популяції, що змушує їх допомагати одне одному.

Етнопсихологія (4)

23. Напрями етнічної психології.

Напрями:

- психологічна антропологія,
- крос-культурна психологія,
- культурна психологія,
- індигенна (етнокультурна) психологія.
-

Психологічна антропологія:

Фундатори: Бенедикт, Боас, Дюбуа, Кардинер, Лінтон, Мід, Хсю.
Підхід до вивчення: emic підхід.
Основні теми досліджень: Дослідження особливостей формування національного характеру; проблема розуміння та співвідношення норми й патології в різних культурах; аналіз значення раннього досвіду дитинства для формування особистості.

Мета і завдання: Опис універсальних принципів, не припускаючи a priori існування психологічних універсалій; зрозуміти систему тих, хто вивчається та викласти свої спостереження в концептуальних рамках об єкта вивчення. Засадничі принципи і настановлення: Вивчення систематичних зв язків між психологічними змінними, тобто між внутрішнім світом людини, і етнокультурними змінними на рівні етнічної спільноти. “Культура і особистість” - спроба застосувати психоаналітичну методологію до антропологічних та соціологічних даних. Вплив здійснили ідеї Ф. Боаса. Вивчали розвиток та соціалізацію дитини, звертаючи особливу увагу на традиції виховання та навчання.

Крос-культурна психологія

Фундатори: Болтон, Герсковіц, Кемпбелл, Мак-Дуґалл, Ріверс, Сіґалл.
Підхід до вивчення: etic підхід.
Основні теми досліджень: охоплюють широке коло феноменів, пов язаних з людською поведінкою – від пізнавальних процесів до мови, від виховання дітей до психопатології тощо.
Засадничі принципи і настановлення: Дослідження подібності й відмінності психологічних змінних у кількох культурах і етнічних спільнотах
Мета і завдання: Створення всеосяжної універсальної психології; зіставлення двох або кількох культур з метою пояснення міжкультурних відмінностей або міжкультурної подібності.

Культурна психологія

Фундатори: Брунер, Виготський, Коул, Лурія, Міллер, Шведер.
Підхід до вивчення: emic підхід.
Основні теми досліджень: спрямовані на виявлення контекстуальної природи психічних процесів; цікавить не психічна єдність людського роду, а етнічні відмінності в думці, суб'єктивності, емоціях тощо.
Засадничі принципи і настановлення: Дослідження особистості у історичному і соціокультурному контексті; відмова від тези про

існування універсальних і фіксованих законів психічного життя, які притаманні загальній психології.
Мета і завдання: Розуміння того, як взаємодіють психіка і культура у конкретному контексті; прагнення уникати прямих протиставлень культур, допускаючи їх лише як виняток в опосередкованій формі.

Індигенна психологія

Індигенна психологія - наукове дослідження людської поведінки або психіки, яке є рідним, сформоване самими людьми.
Фундатори: Р. Діас-Герреро, В. Енрікес, А. Лаґмей, Ф. М. Саху, Д. Сінха
Підхід до вивчення: emic підхід.
Основні теми досліджень: Дослідження поведінки, яка відповідає соціокультурним фактам локального суспільства людей; надмірне підкреслювання відмінностей у поведінці, які виявляються у різних культурах.
Засадничі принципи і настановлення: Вивчення особистості в конкретному культурному контексті для забезпечення потреб людей у цьому контексті.
Мета і завдання: Створення багатокультурної психології, яка містить унікальні психології великої кількості культур по всьому світі, які можуть і не асимілюватися певною єдиною універсальною психологією.

24. Пізнавальні процеси і культура.

Дюркгайм вважав, що процеси мислення формуються суспільством.
Французький психолог **П єр Жане** вважав, що складні форми пам яті, а також уявлення про простір, час і число є продуктом конкретної історії суспільства, а не категорії, іманентно властиві мисленню.
Для розуміння сутності вищих психічних процесів людини, за **Виготським**, потрібно вийти за межі організму й шукати корені цих складних процесів в культурі й історії.

Мацумото доходить висновку, що, хоча всі люди народжуються з однаковою анатомічною структурою, існують відмінності й подібності в її функціональних та фізіологічних взаємозв язках, що зумовлені саме культурою.

Перше експериментальне дослідження культурних відмінностей у перцептивних процесах здійснене у 1895 р. експедицією під керівництвом **А. Геддона.**У цій експедиції фахівцем з експериментально-психологічних методів був Ріверс , який зосередив свої зусилля на вивченні сенсорно- перцептивної будови психіки людини. Головним їхнім завданням була перевірка гіпотези, що представники "нецивілізованих частин світу" демонструють вищу сенсорну чутливість порівняно з європейцями. Наприклад, Ріверс вивчав гостроту зору, сприйняття кольору й простору (зокрема зорові ілюзії); Маєрс — гостроту зору, нюхові й смакові відчуття; Мак-Дугалл — тактильну чутливість, розрізнення ваги й ілюзію "розмір—вага".

Провівши дослідження, Ріверс переконався в тому, що гострота зору в дикуна ненабагато перевершує гостроту зору пересічного європейця. Однак у процесі тривалої практики уважного придивляння до дрібних деталей довкілля дикун набуває здатності бачити й розпізнавати віддалені об єкти таким чином, що це здається майже надприродним.

Ріверс висунув **теорію нульової суми, або компенсації в культурі та психіці,** — рівноваги між рівнями, до яких можуть бути розвинуті нижчі й вищі функції.

Повідомлялося також, що за обмеженості словникового запасу на позначення кольорів випробовувані проявляли трохи знижену чутливість до блакитного кольору й були менш чутливі, ніж європейські випробовувані, до певних зорових ілюзій.

Мак-Дугалл, досліджуючи здатність окремо відчувати два одночасних доторкання до шкіри в близько розташованих точках, виявив, що тубільці островів могли розрізняти два доторкання на відстанях приблизно наполовину менших, аніж було отримано на трьох різних європейських вибірках (такі ж відмінності стосовно ваги) К. С. Маєрс, у свою чергу, виявив, що гострота слуху трохи вища в представників європейського континенту; в чутливості до запахів принципових відмінностей не було.

Загалом можна зробити висновок, що елементарні психічні процеси не зазнають впливу культурного середовища, тоді як культурні відмінності з більшою вірогідністю проявляються, коли за стимули використовують складні матеріали, зокрема графічні, або коли психічні процеси грунтуються на залученні конвенціональних культурних уявлень (таких, наприклад, як лінійна перспектива на двовимірних рисунках).

Сучасні погляди науковців у галузі крос-культурної психології стверджують когнітивну єдність людства, тобто те, що *мисленнєві процеси докорінно не відрізняються в різних культурах.* Якщо й існують відмінності, то вони позначають:

• зміст цих процесів (те, про що людина думає);

• ситуацію (умови середовища);

• вихідні тези (або культурні міфи), які вважають істинними або хибними в певній культурі.

Таким чином, крос-культурні дослідження пізнавальних процесів розширюють наші уявлення про походження культурно зумовлених відмінностей у сприйманні та мисленні, визнаючи більшою мірою вплив культурного середовища, не відкидаючи при цьому й впливу спадковості.

25. Етнопсихологія як міждисциплінарна галузь знань.

Етнопсихологія пов'язана з багатьма науками, які певною мірою вивчають національні особливості психіки людини та їх спільностей:

– філософією, яка методологічно і теоретично осмислює соціальні й частково психологічні особливості етнічних груп та їх представників, передусім націй, і з'ясовує специфіку їх впливу на внутрішньо- та міжнаціональну взаємодію й спілкування між людьми.;

– соціологією та культурологією, які вивчають якісні характеристики національних груп як соціальних і культурних спільностей, розробляють соціологічні та культурологічні концепції їх розвитку, з'ясовують психологічний зміст і пояснення цих феноменів;

– етнологією, що є галуззю наукових знань, яка спрямована на вивчення матеріальної культури, систем споріднення, життєзабезпечення, виховання, соціальної та політичної систем у

різних народів; проблем їх етногенезу, етнічності й міжкультурних контактів; розселення етносів, демографічних процесів у етносів; порівняння культурних рис того чи іншого народу.
– ***етнографією***, яка досліджує географічний рівень організації національного буття. Здійснюється геокультурний аналіз – дослідження кола питань, що стосуються зв'язку між національною культурою і простором, у межах якого вона з'являється та розвивається;
– ***соціальною психологією,*** яка вивчає національні особливості психіки людей як представників конкретних соціальних груп, з'ясовує закономірності їх прояву та функціонування;
– ***культурною антропологією***, яка досліджує людину як представника різних культур, національних спільностей. Культурна антропологія вивчає індивіда як члена певної етнічної групи, вважаючи його частиною цілого – конкретної культури як способу життя, що притаманний якому-небудь народу, суспільству;
– ***етнопсихолінгвістикою*** – галуззю психолінгвістики, що розглядає вплив мови і мислення, що сприяє накопиченню і відображенню історичного досвіду етносу, як провідного чинника розвитку психіки етносу. Будь-яка мова тісно пов'язана з етнічними, правовими, релігійними формами суспільної свідомості, що мають велике етнічне значення;

26. Культура як основна еторозрізнювальна ознака.

Етнокультурні особливості є важливою частиною ідентичності будь-якого етносу, і культура виступає однією з основних еторозрізнювальних ознак. Етнічна психологія досліджує взаємозв'язки між культурою та поведінкою, що формуються в межах етнічних спільнот.

Ключові аспекти, які підкреслюють роль культури як основної еторозрізнювальної ознаки:

1. Культура як комплекс символів та значень:
   - Культура включає в себе систему символів, значень, цінностей, норм і традицій, які передаються з покоління в покоління і визначають поведінку та спосіб життя людей у межах етнічної групи.

- За словами Кліфforda Гірца, культура - це "павутина значень", створена людиною, в яку вона сама ж і занурена .

2. Мова як носій культури:
   - Мова є однією з найважливіших ознак етнокультурної ідентичності. Вона не тільки слугує засобом комунікації, але й є засобом передачі культурних значень та традицій.
   - Наприклад, Вігго Россі розглядає мову як "культурний код", що визначає межі етнічної групи та сприяє збереженню її унікальності .
3. Традиції та звичаї:
   - Традиції та звичаї формують поведінкові моделі та ритуали, що є специфічними для кожної етнічної групи. Вони відіграють важливу роль у підтримці етнічної ідентичності та культурної спадщини.
   - Етнологія наголошує, що традиційні свята, обряди та інші культурні практики мають велике значення для згуртування етнічних груп .
4. Соціальні інститути та структура сім'ї:
   - Соціальні інститути, такі як сім'я, школа, релігійні установи, відображають культурні цінності і норми та передають їх наступним поколінням.
   - В підручнику "Етнічна психологія" (автори О.В. Мельник, Т.С. Ященко) розглядається вплив сімейних структур на формування етнокультурної ідентичності, наголошуючи на важливості сімейних традицій у вихованні дітей .
5. Культурна спадщина та історія:
   - Історична пам'ять і культурна спадщина відіграють важливу роль у формуванні колективної ідентичності. Вони включають матеріальні та нематеріальні елементи, такі як архітектура, мистецтво, література, фольклор.
   - В працях Анни Антонової "Культурна спадщина як чинник етнічної ідентичності" розглядається вплив історичних пам'яток та культурних символів на збереження та відтворення етнічної ідентичності

Експериментальна психологія (9)

27. Організаційні методи в психології: порівняльний, лонгітюдний, комплексний.

Порівняльний організаційний (порівняльно-генетичний, порівняльно-віковий) метод — метод, що одночасно вивчає єдине психічне явище на різних досліджуваних.
Якщо його застосовують для порівняння психіки досліджуваних одного віку, дослідження називають порівняльно-онтогенетичним; якщо порівнюють одне і те саме явище у здорових і психічно хворих людей — порівняльно-патологічним; коли збирають матеріал про досліджуваних, що перебувають в однакових педагогічних умовах, — порівняльно-педагогічним.

Комплексний організаційний метод — метод дослідження, що передбачає вивчення однієї людини, психічного явища, особистісної властивості представниками суміжних наук (психології, медицини, фізіології, біології тощо).
Він ґрунтується на принципі цілісності психічної організації людини і реалізує його в експериментальних та прикладних дослідженнях. Цей метод передбачає вивчення різних аспектів або рівнів певного психічного феномену.
Програма комплексного дослідження передбачає спільний предмет дослідження і розподіл функцій між певними дисциплінами, а також фахівцями, які беруть участь у дослідженні. Цей метод потребує зіставлення отриманих даних та їх узагальнення.

Лонгітюдний метод (метод тривалості, метод поздовжніх зрізів) передбачає багаторазове дослідження однієї людини або однієї групи осіб упродовж тривалого відрізка життєвого шляху з метою встановлення причин внутрішніх індивідуальних змін в одного індивіда, різних індивідів і в різних групах.
Лонгітюдний організаційний метод — неодноразові спостереження за явищем у часі з метою виявлення постійних аспектів і змін та їх пояснення; у психології — проведення експериментів, досліджень на одній і тій самій вибірці через певні проміжки часу (як правило, в сенситивні періоди розвитку).

Існують три типи лонгітюдних методів:

1. Метод, за якого увагу приділяють спонтанним змінам, що відбуваються в досліджуваних щодо певних змінних або поведінки.
2. Метод, який потребує дослідження відношень між двома або більше змінними.
3. Метод, що передбачає введення дій між моментами спостереження. Для нього не характерне використання контрольних груп і точне виявлення причинно наслідкових зв'язків .

28. Методи обробки даних: кількісні та якісні.

Розрізняють кількісне та якісне опрацювання даних. **Кількісне опрацювання** - це робота з виміряними характеристиками досліджуваного об'єкта, його "об'єктивованими" властивостями. **Якісне опрацювання** являє собою спосіб проникнення в сутність об'єкта шляхом виявлення його невимірюваних властивостей.

Кількісне опрацювання спрямоване переважно на формальне, зовнішнє вивчення об'єкта, якісне - переважно на змістовне, внутрішнє його вивчення. У кількісному дослідженні домінує аналітична складова пізнання, що відображено і в назвах кількісних методів обробки емпіричного матеріалу: кореляційний аналіз, факторний аналіз тощо. Реалізується кількісне опрацювання за допомогою математико-статистичних методів.

Протиставлення одне одному якісного та кількісного опрацювання досить умовне. Кількісний аналіз без подальшого якісного опрацювання безглуздий, тому що сам по собі не призводить до приросту знань, а якісне вивчення об'єкта без базових кількісних даних у науковому пізнанні неможливе. Без кількісних даних наукове пізнання - суто умоглядна процедура.

Якісні методи (КМ) дають змогу виявити найсуттєвіші сторони досліджуваних об'єктів, що дає змогу узагальнювати й систематизувати знання про них, а також осягати їхню сутність. Дуже часто КМ спираються на кількісну інформацію. Найпоширенішими є

такі прийоми, як класифікація, типологізація, систематизація, періодизація, казуїстика.

Класифікація - це розподіл безлічі об'єктів за групами (класами) залежно від їхніх загальних ознак. Зведення в класи може здійснюватися як за наявністю узагальнюючої ознаки, так і за її відсутністю.

Типологізація - це групування об'єктів за найбільш суттєвими для них системами ознак. В основі такого угруповання лежить розуміння типу як одиниці розчленування досліджуваної реальності і конкретної ідеальної моделі об'єктів дійсності.

Класифікація - це розподіл безлічі об'єктів за групами (класами) залежно від їхніх загальних ознак. Зведення в класи може здійснюватися як за наявністю узагальнюючої ознаки, так і за її відсутністю.

Типологізація - це групування об'єктів за найбільш суттєвими для них системами ознак. В основі такого угруповання лежить розуміння типу як одиниці розчленування досліджуваної реальності і конкретної ідеальної моделі об'єктів дійсності.

Систематизація - це впорядкування об'єктів усередині класів, класів між собою і множини класів з іншими множинами класів. Це структурування елементів усередині систем різних рівнів (об'єктів у класах, класів у їхній множині тощо) і сполучення цих систем з іншими однорівневими системами, що дає змогу одержувати системи вищого рівня організації та узагальненості. **Періодизація** - це хронологічне впорядкування існування досліджуваного об'єкта (явища). Полягає в поділі життєвого циклу об'єкта на суттєві етапи (періоди).

Психологічна казуїстика - це опис і аналіз як найтиповіших, так і виняткових випадків для досліджуваної реальності. Цей прийом характерний для досліджень у галузі диференціальної психології. Індивідуальний підхід у психологічній роботі з людьми також зумовлює широке використання казуїстики в практичній психології.

До основних методів **кількісного аналізу** (і синтезу) в психології належать такі:

1. Методи первинного опрацювання даних (табулювання, побудова діаграм, гістограм, полігонів і кривих розподілу).

2. Методи вторинної обробки даних (обчислення статистик).
- Кореляційний аналіз.ю
- Дисперсійний аналіз
- Регресійний аналіз.
- Факторний аналіз
- Таксономічний (кластерний) аналіз.
- Шкалювання.

29. Інтерпретаційні методи в психології. Якщо знайдете щось ще то додайте бо це ппц

Інтерпретаційні методи.

У цій групі виокремлюють
- генетичний,
- структурний

До інтерпретаційних методів належать **генетичний метод** аналізу психологічних даних у процесі розвитку – з виокремленням стадій, критичних моментів, суперечностей тощо, а також **структурний**, системний метод, який передбачає встановлення зв'язків між усіма психічними якостями індивіда. Останній полягає в реалізації особистісного підходу, коли всі психічні властивості розглядаються у цілісній системі.

Генетичний метод. Під час аналізу розвитку психологічних властивостей виокремлюють його фази (етапи, стадії), критичні моменти. Наприклад, для вивчення особливостей волі людини створюють різні труднощі й аналізують її поведінку. Увагу зосереджують на філогенетичному, соціогенетичному, історичному і

генетичному розвитку, а також на розвитку індивідуальних якостей (поведінки, індивідуальних властивостей).

Структурний метод. На основі структурних зв'язків між різними характеристиками особистості виявляють складові її психічного процесу, стану, властивості. Так, наприклад, можна встановити зв'язок цілого і частин, відношення між окремими психічними функціями і психікою особистості, параметрами розвитку певної властивості та параметрами розвитку психіки як цілісного утворення, виокремити психологічний тип чи профіль, а також здійснити типологічну класифікацію (характерів, типів спрямованості особистості), психографію тощо.

Інтерпретаційні методи застосовують для рушійних сил, розкриття психологічних закономірностей, часто у поєднанні з іншими методами.

30. **Метод спостереження: об'єктивність та суб'єктивність даних спостереження. Види психологічного спостереження.**

Спостереження - це цілеспрямоване, за попередньо розробленим планом, фіксування досліджуваних явищ з метою їх наступного аналізу й використання для потреб практичної діяльності.

Спостереження виступає в психології у двох основних формах - як *самоспостереження*, або *інтроспекція*, і як *об'єктивне спостереження.*

Об'єктивне спостереження. Застосування методу спостереження повинне виходити з єдності внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного та об'єктивного. Спостереження є одним з найпростіших і найпоширеніших методів дослідження в психології.

Тому спостереження як науковий метод дослідження повинне задовольняти певні вимоги:

1. Перша вимога - наявність чіткої цільової установки: ясно усвідомлена мета повинна керувати спостереженням.
2. Відповідно до мети повинен визначатися план спостереження, зафіксований у схемі. Плановість і систематичність спостереження складає суттєву його рису як наукового методу.
3. Повинен виключатися елемент випадковості, властивий житейському спостереженню.

4. Об'єктивність спостереження залежить насамперед від його плановості та систематичності. Якщо спостереження має чітко визначену мету, то воно набуває вибіркового характеру.

При використанні спостереження як одного з головних емпіричних методів психологічних досліджень необхідно забезпечити:

1) чітке визначення мети спостереження та узгодження її з метою дослідження;

2) мотивований вибір об'єкта, предмета й ситуації;

3) вибір найдоцільніших способів спостереження і способів фіксації явищ;

4) планомірне проведення спостереження за певною схемою;

5) перевірку результатів спостереження щодо їхньої обґрунтованості та надійності.

Розрізняють різні види спостереження:

- включене і невключене,
- відкрите і приховане.

Включене спостереження означає, що дослідник сам на певний час стає членом тієї групи, якає об'єктом дослідження. Обов'язковою умовою такого спостереження вважається те, що дослідник є для інших індивідів рівноправним членом групи. Таким чином знімається негативний ефект впливу особистості спостерігача на поведінку досліджуваного.

Значно частіше використовується **невключене спостереження** - спостереження „збоку", коли дослідник не належить до учасників групи. Це самостійний прийом дослідження для уточнення і конкретизації гіпотез, визначення методів основного дослідження.

Залежно від позиції дослідника — спостерігача щодо об'єкта розрізняють **відкрите** і **приховане** спостереження. Найпоширенішим є відкрите спостереження^ коли досліджувані знають про те, що за ними спостерігають. Приховане спостереження передбачає, що досліджувані не підозрюють, що хтось спостерігає за їхньою діяльністю. У цьому випадку можуть використовуватися спеціальні записуючі пристрої: магнітофони, відеокамери тощо.

За ступенем стандартизованості процедур виокремлюють:

а) **вільне**, або пошукове, спостереження, яке, будучи пов'язаним із певною метою, позбавлене чітких обмежень у виборі того, на що

звертати увагу, що фіксувати тощо; при цьому допускають за необхідності зміну предмета дослідження і правил. Його, як правило, застосовують на ранніх стадіях;
б) **структуроване**, або стандартизоване, спостереження, коли події, що відбуваються, фіксують відповідно до розробленої програми. При цьому чітко визначено правила спостереження, зміст дослідницьких дій, способи реєстрації та аналізу даних. Його застосовують, коли дослідник повинен розрізняти відомі й очікувані характеристики реальності, а не шукати нові. За таких умов звужується мета спостереження, але поліпшується порівнюваність отриманих результатів.

31. Метод експерименту в психології. Види експериментальних досліджень.

Експеримент — це дослідницька діяльність, метою якої є вивчення причинно-наслідкових зв'язків, що передбачає виконання таких умов:
1) дослідник сам стимулює виникнення та вияв досліджуваного явища;
2) дослідник може варіювати, змінювати умови, за яких проходить явище;
3) є можливість неодноразово відтворювати результати;
4) експеримент дає змогу встановлювати кількісні закономірності, які допускають математичне формулювання.

Головне завдання психологічного експерименту полягає в тому, щоб зробити доступними для об'єктивного зовнішнього вивчення істотні особливості внутрішнього психічного процесу.

Експеримент як метод психологічного дослідження має чотири етапи.
1. **Теоретичний етап** дослідження (постановка проблеми). Визначаються проблема і тема дослідження; обираються об'єкт і предмет дослідження, а також формулюються експериментальні завдання і гіпотеза дослідження.

2. **Методичний етап** дослідження. Здійснюється розробка методики експерименту і експериментального плану.
3.**Експериментальний етап.** Здійснюється безпосереднє створення експериментальної ситуації, спостереження, керування ходом експерименту та вимірювання реакцій досліджуваних.
4. **Аналітичний етап.** Здійснюється кількісний аналіз результатів (математична обробка), наукова інтерпретація фактів, формулювання нових наукових гіпотез і практичних рекомендацій.

Залежно від характеру та умов експериментальної ситуації **розрізняють два головні види експерименту:** природний і лабораторний.

Природний грунтується на керуванні поведінкою досліджуваних за умов повсякденного життя шляхом введення низки чинників, що впливають на їхню поведінку й контролюються дослідником. Самі по собі умови не містять у собі чогось штучного, незвичного для перебігу явищ повсякденного життя.
Природний експеримент має особливе значення в ситуаціях, коли необхідна повна необізнаність його учасників із тим, що їх вивчають, що створена ситуація є експериментальною, бо результати можуть бути спотворені.

Лабораторний експеримент — це дослідження, проведене у штучно створених умовах (у лабораторії). На відміну від природного експерименту він передбачає організацію досить незвичної для досліджуваних ситуації. В умовах лабораторного експерименту досліджуваний знає, що його вивчають, але, як правило, не має інформації про характер завдань, які розв'язує дослідник в експерименті.

32. Інтроспекція як специфічний метод психології.

Основним методом нової науки Вундта! стала **інтроспекція** (перевірка стану власного мислення). Оскільки психологія — наука про дослідження свідомості, то і метод мав полягати у спостереженні за власною свідомістю. Метод інтроспекції був

поширений у фізіології. Щоб отримати інформацію про органи чуття, дослідник використовував будь-який подразник, а потім просив досліджуваного описати отримані відчуття.

Експерименти з інтроспективної, або внутрішньої, перцепції проводили в Лейпцизькій лабораторії В. Вундта за суворими правилами:

- точне визначення початку (моменту) експерименту;
- його багаторазова перевірка;
- прийнятність умов проведення для зміни факторів подразнення і контролю.

Інтроспективний аналіз був пов'язаний не з якісною інтроспекцією (коли досліджуваний описував свій внутрішній досвід), а з безпосередніми уявленнями досліджуваного про величину, інтенсивність, діапазон дії фізичного подразника, час реакції тощо. Отже, висновки про елементи і процеси свідомості робили на основі об'єктивних оцінок

У своїх дослідженнях В. Вундт керувався принципом сходження від простого до складного, наголошуючи, щоб просте знаходив не дослідник, а та людина, психічні процеси якої він вивчав. Він вважав, що виявити початкові елементи свідомості можна за допомогою спеціально тренованого самоспостереження, або внутрішньої перцепції. Це був різновид методу інтроспекції. Однак пізніше В. Вундт переконався, що навіть тренована інтроспекція не здатна розв'язати поставлене їй завдання.

Радикальна інтроспекція і структуралізм Е.-Б. Тітченера .

У психології термін **«структуралізм»** запровадив Е.Б. Тітченер, оскільки прагнув експериментально підтвердити гіпотези В. Вундта про те, що свідоме ментальне життя може розпастися на фундаментальні елементи, які потім сформують складні ментальні структури.

Е.Б. Тітченер був одночасно теоретиком і експериментатором. Кінцева мета психології, на його думку, — пояснити структуру свідомості. Елементи структури можна з'ясувати в експерименті, основним інструментом якого є інтроспективне спостереження.

Інтроспекція — метод поглибленого дослідження і пізнання людиною власної активності: думок, образів, почуттів, переживань, актів мислення. Тітченер вважав, що без знання структури не

можна зрозуміти психіку, а простий перелік її функцій, я к і їх опис, безглуздий.

33. Дослідницьке інтерв'ю: порядок підготовки і проведення. Типи інтерв'ю.

(Робила по підручнику Галяна, який всюди в методичках. Всюди дослідницьке інтерв'ю це один з типів, про який мало написано, тому з підручника думаю підійде)

Інтерв'ю (англ. interview — зустріч) — метод отримання соціально-психологічної інформації у процесі усного безпосереднього спілкування, який передбачає реєстрацію та аналіз відповідей на питання, вивчення особливостей невербальної поведінки опитуваних.

Цей метод є найсуб'єктивнішим у сучасному арсеналі наукового пізнання, оскільки використання його передбачає ризик отримання недостовірного або спотвореного повідомлення.

Особу, яка є джерелом інформації в опитуванні, називають респондентом (опитуваним), а ту, як а опитує, — інтерв'юером. Зв'язок між ними обмежений, оскільки інтерв'юер фіксує відповіді респондента, зберігаючи нейтральну позицію.

Види інтерв'ю

Існує кілька класифікацій інтерв'ю за різними критеріями:

1. **За частотою проведення** інтерв'ю розрізняють:

— ***одноразове*** інтерв'ю (одноразове збирання інформації з метою з'ясування думок досліджуваних щодо конкретної проблеми);

— ***багаторазове*** інтерв'ю (збирання інформації від тих самих осіб за допомогою тих самих запитань кілька разів через певні проміжки часу з конкретною пізнавальною метою).

2. **За метою дослідження** виокремлюють:

— ***дослідницьке*** інтерв'ю (застосовують у процесі психологічного дослідження для уточнення інформації, отриманої за допомогою спостережень, експериментів, аналізу особистої або офіційної документації тощо);

— ***діагностичне*** інтерв'ю (використовують на ранніх етапах психотерапії як засіб проникнення у внутрішній світ клієнта і розуміння його проблем);

— ***клінічне*** інтерв'ю (застосовують як терапевтичну бесіду, спосіб надання психологічної допомоги в усвідомленні людиною внутрішніх проблем, конфліктів, прихованих мотивів поведінки, шляхів саморозвитку).

3. **За формою спілкування**:

— ***вільне*** інтерв'ю. Воно не регламентоване формою, тобто дослідник має змогу самостійно змінювати спрямованість, порядок і структуру питань, дбаючи про необхідну ефективність процедури.

Його недоліком є труднощі у зіставленні всіх отриманих результатів, зумовлені варіативністю питань;

перевагою — сприяння респондентам у формулюванні думок і вираженні своїх позицій. *Вільне інтерв'ю, як правило, використовують на початкових стадіях психологічного дослідження*;

— ***стандартизоване*** інтерв'ю. Це опитування за чітко розробленою, однаковою для всіх респондентів схемою. За формою наближене до анкети із закритими питаннями.

— ***напівстандартизоване*** інтерв'ю. Ґрунтується на використанні двох обов'язкових питань, на які має відповісти кожен респондент. Є також допоміжні питання, які застосовують у бесіді для уточнення або виключають із неї залежно від відповідей на основні.

4. **Залежно від тривалості**:

— ***глибинне*** (клінічне, тривале, інтенсивне) інтерв'ю (з'ясування причин соціальної поведінки, установок, мотивів тощо);

— ***терапевтичне*** інтерв'ю (спрямоване не стільки на отримання інформації, скільки на те, щоб дати змогу респонденту розповісти про свої неприємності, відчути свою значущість, допомогти розібратися в самому собі, досягти саморозуміння);

— ***фокусоване*** інтерв'ю (його метою є отримання інформації про певні аспекти особливої ситуації або події, як у пережив респондент).

Послідовність проведення інтерв'ю

Ефективність інтерв'ювання забезпечує дотримання послідовності процедур цього методу, зміст яких передбачає:

- підготовчий,
- комунікативний
- аналітичний етапи.

Підготовчий етап відбувається в такій послідовності:

1) визначення предмета та об'єкта опитування , постановка дослідницьких завдань, вибір виду інтерв'ю;

2) проектування інструментарію психологічного дослідження (у т. ч. складання плану інтерв'ю, формулювання приблизної сукупності питань респондентам, виокремлення категорій аналізу інформації, розроблення інструкцій, підготовка технічних засобів реєстрації та оброблення даних);

3) пілотажне (розвідувальне) інтерв'ювання. Воно будується за спрощеною програмою, як а має стислий за обсягом інструментарій (анкети, бланки інтерв'ю, питальники, картки для фіксації результатів тощо);

4) уточнення програми дослідження, редагування питань, зміна інструкцій, аналіз помилок і невідповідностей, що виникли у процесі пробного інтерв'ю;

5) складання остаточного варіанта системи питань, способів аналізу інформації, а також текстів інструкцій респондентам.

Комунікативний етап передбачає процес спілкування з респондентом і, як правило, має таку структуру:

1) вступ (встановлення контакту, інформування про мету опитування, умови його проведення, формування установки на співпрацю, відповіді на питання, що виникають у респондента);

2) основна частина (докладне дослідження, яке проводять за заздалегідь розробленим планом);

з) завершення (зняття напруги, висловлення подяки за участь у роботі).

На аналітичному етапі інтерв'ювання відбувається опрацювання, інтерпретація та аналіз зібраної інформації, зіставлення результатів усного опитування з даними, отриманими з допомогою інших методів психологічного дослідження.

34. Специфіка моделювання як пізнавального методу.

Особливої уваги заслуговує **моделювання**, під яким розуміють дослідження об'єктів на їх моделях — спеціальних штучно створених об'єктах, які за своїми характеристиками схожі на реальні об'єкти, що підлягають вивченню.

Потреба в моделюванні виникає тоді, коли безпосереднє дослідження реального об'єкта неможливе або ускладнене через його недоступність, етичні обмеження або надмірні витрати (часові, трудові, фінансові тощо).

Поняття «моделювання» може бути використане в таких значеннях:

- як метод пізнання об'єктів через їх моделі,
- процес побудови цих моделей,
- форма пізнавальної підходу до дослідження психічних явищ.

Моделювання (франц. modeler — ліпити, формувати) — опосередковане практичне або теоретичне дослідження об'єкта, за якого безпосередньо вивчають не сам об'єкт, а допоміжну штучну або природну систему (модель), яка об'єктивно відповідає об'єкту пізнання, здатна заміняти його на певних етапах пізнання і дає при дослідженні інформацію про сам об'єкт, що моделюють.

Існують *два основні види моделювання:*

- структурно-функціональне
- функціонально-структурне.
-

Під час структурно-функціонального моделювання метою є виявлення структури окремої системи за її зовнішньою поведінкою, для чого обирають або конструюють аналог (у цьому і полягає моделювання) — іншу систему, що володіє подібною поведінкою.
У разі функціонально-структурного моделювання за подібністю структур моделі і образу визначають функції, що мають щось загальне, зовнішні прояви тощо.

35. Специфіка кроскультурного дослідження

Культуру в психології інтерпретують як систему знань, звичаїв, традицій, що охоплюють ціннісні орієнтації, моральні й етичні норми, переконання і забобони, деякі параметри середовища. Така система повинна бути прийнята відповідною ідентифікаційною групою, передаватися від одного покоління до іншого. При цьому не важливо, є група лише частиною популяції чи великим співтовариством.

Серед основних різновидів кроскультурних досліджень виділяють:

1) узагальнюючі дослідження, спрямовані на перевірку можливості переносу результатів, які були отримані в певній культурній групі;

2) дослідження експлораторного характеру психологічних відмінностей представників різних культур, що не пов’язані з перевіркою теоретичних гіпотез або тільки констатують відмінності, залишаючи відкритим питання щодо їхньої природи за допомогою різноманітних опитувальників;

3) дослідження, які базуються на сформульованій теорії, що описує специфічні особливості культури, різноманітні культурні особливості – культурні традиції, характер виховання тощо;

4) дослідження зовнішньої валідності, коли дослідник намагається перевірити ряд контекстних змінних, які, можливо, є факторами впливу на залежну змінну, наприклад, дослідження впливу культури на гендерні стереотипи, коли, скажімо, в популяціях з традиційною ідеологією, на відміну від популяції з егалітарною ідеологією, ті особистісні риси і якості, що сприймалися як чоловічі, оцінювалися більш високо.

Під час проведення кроскультурного дослідження обирають валідні психологічні методики та вивчають декілька груп, до яких належать представники яких-небудь етносів.

Кроскультурне дослідження проводиться паралельно в декількох вибірках з різними культурами. Після його закінчення здійснюється порівняльний аналіз отриманих даних. Важливою властивістю вибірки є її репрезентативність, тобто ступінь адекватності характеристик досліджуваних (вік, освіта, стать, соціально-економічні умови проживання і т. ін.) відповідним характеристикам популяції, на яку заплановано поширити отримані експериментальні результати.

Статистика (3)

36. Критерії встановлення статистично значущої відмінності у вибірках: особливості їх використання в психології.

Статистична значущість (р-рівень значущості) - вірогідність того, що отриманий результат правильно представляє популяцію, вибірка з якої досліджувалася.

Неможливо стверджувати, що дослідження правильно описує всю популяцію, за рівнем значущості можна лише з'ясувати, що це ймовірно. Тому необхідно визначити, яким має бути рівень значущості, щоб отриманий результат можна було вважати правильною характеристикою популяції.

Статистичний критерій є інструментом визначення рівня статистичної значущості, що забезпечує прийняття істинної гіпотези і відхилення помилкової з високою вірогідністю.

Статистичні критерії позначають також метод розрахунку певного числа і саме це число. У психології використовують такі **типи статистичних критеріїв**:

- інструменти для аналізу відмінностей між результатами груп;
- інструменти для виявлення зв'язку між результатами груп;
- інструменти для аналізу часткових відмінностей, які мають різні групи.

Вибір конкретного критерію часто залежить від того, чи дані, які необхідно піддати статистичному аналізу, отримані на популяції з

нормальним розподілом. **Параметричні критерії** можна використовувати тільки для нормально розподілених даних (якщо ознака виміряна за інтервальною шкалою). **За допомогою непараметричних критеріїв** можна аналізувати дані з будь-яким законом розподілу.

Параметричні критерії включають у формулу розрахунку параметрів розподілу, тобто середніх і дисперсії (t-критерій Стьюдента, f-критерій Фішера та ін).

Непараметричні критерії не включені у формулу розрахунку параметрів розподілу і засновані на операції з частотами або рангами (критерій Q Розенбаума, критерій U Манна - Вітні та ін.).

Застосування у психодіагностиці математично-статистичного аналізу забезпечує психолога інформацією про достовірність і статистичну значущість отриманих тестових даних, без яких неможливо робити висновки про зв'язки між досліджуваними явищами, в т. ч. причинно-наслідкові.

37. Зв’язок між змінними у психології: види та особливості інтерпретації.

1. **Поняття про кореляцію**

Одним із найважливіших завдань будь-якого дослідження, зокрема і психолого-
педагогічного, є встановлення зв’язку між величинами або факторами, зміна яких визначає сутність процесу, що вивчається. Щоб пізнати досліджуване явище, треба вивчити не тільки його зв’язки з навколишніми явищами (факторами), але й також взаємозв’язки всіх його сторін, тобто треба встановити закономірності змін взаємопов’язаних явищ і показників, що їх характеризують.

Якщо дві деякі характеристики, отримані для одного і того ж «об’єкта», мають тенденцію змінюватися сумісно так, що створюється можливість передбачити одну з них за значенням іншої, то кажуть, що ці характеристики корелюють одна з одною.

Відповідно в статистиці кореляція виражає ступінь взаємозв’язку між такими характеристиками. Кількісно ця ступінь взаємозв’язку виражається за допомогою **коефіцієнта кореляції.**
Кореляційний зв'язок – це узгоджені зміни двох ознак або більшої кількості ознак (множинна кореляційний зв'язок).

Кореляційний зв'язок відображає той факт, що мінливість однієї ознаки знаходиться
в деякій відповідності до мінливості іншої. З іншого боку, кореляційний зв'язок може
говорити не про залежність ознак між собою, а про залежність цих ознак від іншої (інших).

Кореляційна залежність – це зміни, які вносять значення однієї ознаки в ймовірність появи різних значень іншої ознаки.

Кореляційні зв'язки розрізняються за формою, напрямком і ступенем (силою).
За **формою кореляційни**й зв'язок може бути лінійним і криволінійним.

Лінійний зв'язок – якщо зі збільшенням або зменшенням однієї змінної, друга змінна
в середньому або також зростає, або зменшується.

Криволінійною може бути, наприклад, зв’язок між рівнем мотивації і ефективністю виконання завдання. При підвищенні мотивації ефективність виконання завдання спочатку зростає, потім досягається оптимальний рівень мотивації, якому відповідає максимальна ефективність виконання завдання; подальшого підвищення мотивації супроводжує вже зниження ефективності.

За напрямком кореляційний зв’язок може бути **позитивним** («прямий») і **негативним**
(«обернений»).

При позитивній (прямій) кореляції більш високих значень однієї ознаки відповідають більш високим значенням іншої, а більш низьким значенням однієї ознаки - низькі значення іншої;

При негативній (оберненій) кореляції високі значення однієї ознаки відповідають більш низьким значенням інш.

Ступінь кореляційного зв’язку визначається за величиною коефіцієнта кореляції, що позначають часто як r. Величина коефіцієнта кореляції знаходиться в діапазоні від -1 до +1.
Сила зв’язку не залежить від його спрямованості і визначається за абсолютним значенням коефіцієнта кореляції.
Якщо коефіцієнт кореляції за

38. Оцінювання та перевірка гіпотез: статистичний висновок при обробці даних.

Основним завданням статистичної перевірки гіпотез у психологічних дослідженнях є репрезентативний вибірковий опис властивостей генеральних сукупностей. Для опису значних за обсягом сукупностей психічних властивостей, станів, процесів потрібно накопичення величезного вибіркового матеріалу або проведення досліджень в національному масштабі. Тому завдання репрезентативного опису зводиться до задачі перевірки однорідності вибіркових описів, отриманих у різних дослідженнях, і до об'єднання однорідних даних.

Початок будь-якого дослідження — це постановка проблеми. Найпростіші, наївні питання є прототипами проблеми.

Постановка проблеми тягне за собою формулювання гіпотези.

Гіпотеза — це наукове припущення, що випливає з теорії, яке ще не підтверджено і не спростовано.

Розрізняють наукові та статистичні гіпотези.

Наукові гіпотези формулюються як передбачуване рішення проблеми.

Статистична гіпотеза — твердження у відношенні невідомого параметра, сформульоване мовою математичної статистики. Будь-яка наукова гіпотеза вимагає перекладу на мову статистики. Після проведення конкретного експерименту перевіряються численні статистичні гіпотези, оскільки в кожному психологічному дослідженні реєструється не один, а безліч поведінкових параметрів. Кожен параметр характеризується кількома статистичними заходами: центральної тенденції, мінливості, розподілу. Можна обчислити міри зв'язку параметрів і оцінити значимість цих зв'язків.

Наукові гіпотези. Експериментальна гіпотеза служить для організації експерименту, а статистична — для організації процедури порівняння реєстрованих параметрів. Статистична гіпотеза необхідна на етапі математичної інтерпретації даних емпіричних досліджень. Велика кількість статистичних гіпотез необхідно для підтвердження або спростування основний — експериментальної гіпотези. Експериментальна гіпотеза — первинна, статистична — вторинна.

Статистичні гіпотези. У звичайному мові слово «гіпотеза» означає припущення. При побудові статистичної моделі доводитися

робити багато різних припущень і далеко не всі з них ми збираємося або можемо перевірити. Статистична перевірка гіпотези полягає у з’ясуванні того, наскільки сумісна ця гіпотеза з наявним результатом випадкового вибору. Статистична гіпотеза — це припущення про розподіл ймовірностей, яке ми хочемо перевірити за наявними даними.

Гіпотези розрізняють прості і складні: проста гіпотеза повністю задає розподіл ймовірностей; складна гіпотеза вказує не один розподіл, а деяку множину розподілів.

Статистичні гіпотези поділяються **на нульові й альтернативні.**

Нульова гіпотеза — це гіпотеза про відсутність відмінностей. Вона позначається як H0 і називається нульовою тому, що містить число 0. Нульова гіпотеза — це те, що ми хочемо спростувати, якщо перед нами стоїть завдання довести значимість відмінностей.

Альтернативна гіпотеза — це гіпотеза про значущість відмінностей. Вона позначається H1. Альтернативна гіпотеза — це те, що ми хочемо довести, тому її іноді називають експериментальною гіпотезою. Бувають завдання, коли ми хочемо довести незначущість відмінностей, тобто підтвердити нульову гіпотезу. Наприклад, якщо нам потрібно переконатися, що різні випробовувані отримують хоча й різні, але урівноважені по складності завдання, або що експериментальна і контрольна вибірки не різняться між собою за якимось значущими характеристикам. Найчастіше потрібно довести значимість відмінностей, бо вони більш інформативні для нас в пошуку нового. Перевірка гіпотез здійснюється за допомогою критеріїв статистичної оцінки відмінностей.

(19) Відповідальна: Юля

Нейро (6)

39. Стадії розвитку мозку в онтогенезі.

(дане питання доволі обширне: вставила коротку відповідь і трошки довшу (щоб краще зануритися)

На ранніх етапах ембріогенезу ЦНС формується з стінки трубки, заповненої рідиною. Сама трубка стає

вентрикулярной системою мозку. Простежуючи, яким чином ця трубка зміняться в процесі розвитку ембріона, можна зрозуміти, як мозок організований і як різні його частини співвідносяться один з одним.

Можна виділити три стадії формування головного мозку в онтогенезі: *нейруляція, формування первинних мозкових міхурів, диференціація мозкових міхурів.*

Якщо коротко: Встановлено, що у першому триместрі вагітності, а саме на 18-ту — 27-му добу після запліднення відбувається період первинної **нейруляції** (перші ознаки закладки нервової системи плода) з листка ектодерми. Джерелом утворення всієї нервової системи під час ембріогенезу є нервова трубка, що виникає з нервової пластини. Після зімкнення її країв і перетворення на нервову трубку на 4–7-му тижнях вагітності починається її каналізація. Потім на передньому кінці нервової трубки з’являються три послідовних розширення з порожнинами всередині — **стадія трьох мозкових міхурів** (етап вентральної індукції). У процесі раннього нейроонтогенезу на 5–6-му тижні гестації відбуваються й інші перетворення. Закладається передній мозок (prosencephalon), який ділиться на кінцевий (telencefalon) і проміжний (diencephalon) мозок. Задній мозковий міхур ділиться на закладку мозочка (metencephalon) і довгастий мозок (myelencephalon). У результаті у 5–6-тижневого ембріона головний мозок складається вже з п’яти мозкових міхурів, кожен з яких у процесі подальшого розвитку дає початок визначеної частки головного мозку.

Більш детально:

1. **Нейруляція.** Ембріон розвивається з плоского диска, який складається з трьох шарів клітин: ендодерми, мезодерми і ектодерми. З ендодерми розвивається вистилання більшості внутрішніх органів, з мезодерми - скелет і м'язи, з ектодерми - шкіра і нервова система.

На самих ранніх етапах розвитку ембріон є тришаровий овальний диск довжиною 1,5 см. Нервова система розвивається з *нервової пластинки,* яка є частиною ектодерми. Нервова пластинка починає швидко рости, її

краю - потовщуватись і підніматися над первісною нервової платівкою. З'являється *нервовий жолобок.* До кінця третього тижня після запліднення правий і лівий краю жолобка зближуються і зростаються по середній лінії, утворюючи *нервову трубку}.* Змикання жолобків спочатку відбувається в центрі нервової пластинки, а потім на передньому і задньому кінцях. Центральна нервова система формується з стінок нервової трубки.

Після з'єднання країв нервового жолобка частина нервової пластинки відчеплюється і утворює *нервовий гребінь,* який знаходиться між нервової трубкою і ектодермою. З нервового гребеня розвиваються нейрони периферичної нервової системи.

Мезодерма, яка знаходиться поруч з нервовим гребенем, формує *соміти.* З них утворюються хребці і кістки черепа.

Нейруляція (процес утворення нервової трубки з нервової пластинки) закінчується до кінця 3-го тижня після запліднення.

2. Органи зору, нюху та слуху утворюються як вирости передньої частини нервової трубки. На наступному етапі розвитку головного мозку в ембріогенезі на передньому кінці трубки виникають три спеціалізованих здуття: **первинні мозкові міхури** - передній мозок, середній мозок, задній мозок. Порожнини кожного міхура розвиваються в шлуночки мозку.

Каудальна частина нервової трубки стає спинним мозком. Порожнина каудального відділу нервової трубки формує спинно-мозковий канал.

У кожному з них виділяють формацію, яка розташовується над шлуночками, і називається ***покрівля (мантію, плащ)***, а під ними розміщується ***дно (основа).***

3. У подальшому онтогенезі передній і задній пухирі діляться на 2 частини і утворюються 5 мозкових пухирів. Із стінок першого з них розвиваються 2 півкулі кінцевого мозку, а з його порожнини – перший

і другий бічні шлуночки. Із другого, третього, четвертого і п'ятого пухирів утворюється стовбур ГМ. Він складається з таких структур: *проміжний мозок* (із другого мозкового пухиря, а із його порожнини – третій шлуночок), *середній мозок* (із стінок третього пухиря, порожнина – водопровід), *міст і мозочок* (із стінок четвертого пухиря, порожнина – четвертий шлуночок, який сполучається через водопровід мозку із третім), *довгастий мозок* (із стінок п'ятого пухиря, його порожнина частково редукується, а частково бере участь у формуванні четвертого шлуночка). Утвори четвертого і п'ятого мозкових пухирів об'єднують під загальною назвою *задній мозок*.

Кінцевий мозок (великий мозок) формується попереду від інших відділів і спочатку суттєво поступається їм розмірами. Але потім темпи його розвитку значно прискорюються і передній мозок розростається, вкриваючи проміжний і середній.

Оскільки мозкова речовина росте нерівномірно, то утворюються звивини, які відокремлюються одна від одної борознами та щілинами. Великі борозни поділяють півкулі на частки: л*обну, тім'яну, потиличну і скроневу*, що своїми краями вкривають *острівкову (інсулярну) частку*.

На всій поверхні переднього мозкового пухиря прискорено розростаються клітинні елементи, які започатковують нову кору кінцевого мозку. Вони формуються внаслідок мітотичного поділу нейроепітеліальних клітин кожної з півкуль. Час останнього мітозу такої клітини є часом народження нейрона. Потім відбувається їх диференціація, яка починається в області стовбурових ядер і поширюється вперед і в сторони. Розвиток усіх структур відбувається за загальним правилом: спочатку розвиваються філогенетично давні структури, а потім – більш молоді. Це здійснюється внаслідок певної послідовності онтогенетичних процесів, до яких, перш за все, слід віднести такі:

- специфічність клітинної міграції;
- особливості росту аксонів і дендритів, які прискорюються завдяки зростанню концентрацій

калію, ацетилхоліну, цАМФ і гальмуються норадреналіном і речовинами, що містять SH-групи;
- специфічність хемотаксису за участю "маркерів місця" тих чи інших мозкових формацій.

Коли мігруючі нервові клітини досягають свого місця у НС, вони об'єднуються з іншими аналогічними нейронами і утворюють ядра або кіркові шари. У залежності від клітинного оточення формуються певні типи нейронів, особливості їх відростків і види зв'язків, які вони можуть утворювати. Унаслідок цих процесів формуються різноманітні поля, зони, області ГМ.

Формування основних функціональних центрів людини здійснюється, головним чином, у постнатальному онтогенезі (після народження) під впливом факторів зовнішнього середовища, у першу чергу, - соціальних. Адекватне сенсорне навантаження призводить до того, що у 7 років структура полів центральних областей дитини починає бути подібною до мозку дорослих людей. Відмінності стосуються лише ширини окремих шарів кори, особливо третього і п'ятого. Відмінності у будові кірку по обидва боки від центральної борозни зменшуються. Розташування полів залежить від вікових змін і супроводжується відповідними змінами у розвитку цитоархітектоніки, звивин і борозен. Це свідчить про те, що для формування нормальної функціональної активності НС людина повинна вже з перших днів життя ефективно включатися у систему соціальних відносин.

40. Функціональна асиметрія головного мозку.

Функціональна асиметрія мозку – це складна властивість мозку, яка показує розходження при розподілі нервово-психічних функцій між обома півкулями мозку. Такий вид асиметрії є однією з причин існування у людини певної структури психіки. Серед них виділяють:

• сильно ліворуких (лівшів, тобто, лівобічна сенсорна асиметрія);

• ліворуких (в яких ведучою є ліва рука, а решта компонентів латерального профілю мають правобічну асиметрію);

• амбідекстрів (в яких не виражена функціональна асиметрія, тобто немає домінуючої руки, ноги, та не виявлено сенсорної асиметрії; такі люди добре володіють як лівою, так і правою рукою) – ними часто стають перевчені лівші;

• праворуких (людей з правою мануальною асиметрією, але з різними співвідношеннями сенсорної асиметрії та асиметрії ніг);

• сильно праворуких (правшів, які мають правобічний латеральний профіль).

В лівій півкулі розташовані три центри мови:

1) руховий центр мови, який забезпечує можливість писати;

2) слуховий центр, який забезпечує можливість чути і розуміти мову іншої людини;

3) зоровий центр мови, або центр читання і розуміння письмової мови: лічби (математичні здібності, логіка, наука). **У правій півкулі містяться центри керування:**

1) орієнтація в просторі (здатність до танців, гімнастики);

2) центри, що визначають музикальність (сприйняття музики), просторове уявлення (скульптура, сприйняття художніх творів, живопису, фантазія).

До особливостей півкуль належить розміщення центрів проекції руху правої і лівої руки. У лівій півкулі розташовані центри проекції руху правої руки, а в правій півкулі, навпаки, - центри проекції руху лівої руки. Ця функціональна особливість й поділяє людей на правшів і лівшів. Це означає, що кожна півкуля може самостійно забезпечити аналіз інформації, але тільки певної спрямованості.

Зазначені уявлення про функції мозку, його лівої і правої половини здебільшого збігаються з уявленнями про можливість виділення розумового й художнього типу людей. Підґрунтя логічного способу мислення - ліва півкуля, а образного, інтуїтивного - права.

Міжпівкулеві функціональні відмінності виявляються і при обробленні інформації, що надходить структурами, які належать до першої сигнальної системи. У більшості людей бінокулярний акт зору здійснюється при явному переважанні одного ока. У 60-70 % людей переважає праве око, у 30 %-ліве, і лише в 5-7 % випадків спостерігають симетрію зору. Провідне око визначає вісь зору, воно першим направляється до предмета, у ньому раніше закінчується процес акомодації, його зображення переважає над підлеглим йому оком. Правші краще сприймають інформацію правим вухом. Латералізація звукової сенсорної системи виявляється унаслідок того, що її перехрещені шляхи, які спрямовуються до контрлатеральної половини мозку, могутніші, ніж неперехрещені. Асиметрія мозку полягає в тому, що ліва півкуля краще обробляє мовленнєву інформацію, тоді як права - невербальні звуки, музику. А от дізнавання предмета на дотик, відчутність відбувається чіткіше при використанні лівої руки, оскільки імпульсація від неї надходить у праву півкулю.

Види асиметрії:

- **Моторна асиметрія** пов’язана з феноменом специфіки проявів рухової активності правої та лівої частин тіла і являє собою сукупність ознак нерівнозначності функцій рук, ніг, половин тулуба та обличчя у формуванні загальної рухової поведінки й її виразності.
- **Сенсорна асиметрія** – це сукупність ознак функціональної нерівності правої й лівої частин органів чуттів. Вона проявляється у нерівнозначності сприйняття аналізаторними центрами правої та лівої півкулі подразників різної модальності – зорових, звукових, тактильних, нюхових,смакових. Найбільш значущим з огляду забезпечення повноцінності психічної діяльності людини є зоровий та слуховий аналізатори.
- **Психічна асиметрія**. Термін «психічна асиметрія» у спеціальній літературі, присвяченій проблемі

функціональної асиметрії мозку людини, зустрічається досить рідко. Визначити суть цього явища набагато складніше, ніж моторних і сенсорних асиметрій. Психічну асиметрією можна інтерпретувати як порушення симетрії психосенсорних і психомоторних психічних процесів або внесок чуттєвого й абстрактного компоненту в загальний процес пізнання й адаптацію людини до зовнішніх умов. В основі психічної асиметрії лежить фактор взаємодії півкуль головного мозку як інтегрована характеристика функціонування ЦНС, що визначає індивідуальний профіль асиметрії.

41. Нейропсихологічні засади когнітивних особливостей ліворуких
людей.

Функціональна асиметрія – це характеристика розподілу психічних функцій і їх вищої нервової діяльності між правою та лівою півкулею.

У людей із лівим і симетричним профілями латеральності навантаження рівномірно розподіляється між півкулями в будь-якій діяльності. У праволатеральних людей виявлено виразний, яскраво виражений асиметричний тип церебрального міжпівкульного забезпечення психічних функцій.

Нині причинами ліворукості вважають: внутрішньоутробну або перинатальну травму (теорія патологічного шульгарства), спадкову передачу ознаки (теорія генетичної обумовленості), спрямовану увагу (еволюційна теорія).

У шульг мозкова організація психічних функцій відрізняється від мозкового забезпечення психічних функцій правшів.

- Втрачаються відмітні ознаки півкульного забезпечення мовних та немовних процесів, незалежно від ступеня їх латералізованості.
- Мозкова міжпівкульна організація психічної діяльності у шульг набуває більш симетричного, амбілатерального, більш дифузного і менш упорядкованого характеру.
- Тільки у шульг у дорослому віці зустрічається двостороння представленість будь-якого психологічного фактора. Схожа картина може мати місце у праворуких не далі, ніж до 2—3 років. У шульг видозмінюється і внутрішньопівкульна організація психічних процесів. У шульг вона характеризується внутрішньопівкульною функціональною недиференційованістю, дифузністю. Іншими словами, певна зона мозку, що незмінно актуалізує у правління свій специфічний внесок у протікання відповідної психічної функції, у шульг може бути пов'язана з абсолютно іншим фактором. Аналогічно міжпівкульної функціональної специфіки шульг їх внутрішньопівкульна організація психічних процесів набагато менш передбачувана і прогнозована в порівнянні з правшами.

Діти-шульги частіше використовують різноманітні зовнішні та внутрішні засоби, що дозволяють заміщати ту чи іншу ланку психічної функції. Наприклад, лист може формуватися як система, що спирається на оптико-мнестичні синтези, а не на фонетико-фонематичний аналіз (дитина починає заучувати при листі слова напам'ять, а потім відтворює їх по пам'яті).

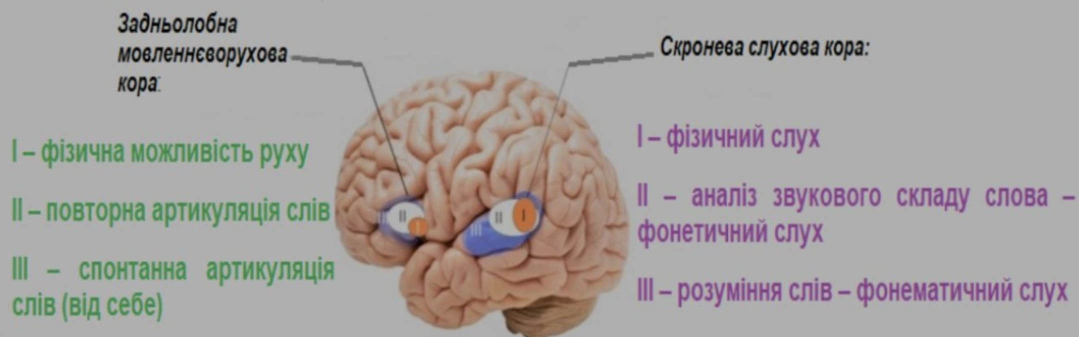
У зв'язку з цим виникають проблеми з формуванням процесуальних, динамічних властивостей психічної діяльності. У них більш пізно формуються моторні компоненти будь-якої функції і зберігаються протягом усього життя динамічні труднощі у мові, пам'яті, рухах тощо.

У ліворуких спочатку виникають складності за необхідності опори на просторову систему координат, це проявляється, наприклад, у феноменах «дзеркальності». У них погано формуються просторові навички і у зовнішньому, і внутрішньому плані. Шульга може почати читати, писати, малювати, рахувати, інтерпретувати сюжетну картинку з будь-якого боку. При скануванні великого перцептивного поля можуть виникнути хаотичність та фрагментарність .

42. Мозкова організація мовних функцій.

Назва центру	функції центру	Розташування	наслідки порушень
П. Брока (1861) Моторний руховий центр мови	Моторні функції мови (здатність говорити, вимовляти звуки, склади, слова)	Задні відділи лобових звивин лівої півкулі головного мозку (у правшів)	Моторна афазія.Остаются зберіганню розуміння звуків, руху мовних органів не пов'язаних з мовною діяльністю (жування, ковтання, випинання мови і т. П.)
К. Верніке (1873) Сенсорний чутливий центр мови	Сенсорна функція мови (здатність розуміти мову)	Ліва задня скронева звивина головного мозку	Сенсорна афазія.Остаются зберіганню гострота слуху, промовляння звуків, розуміння немовних звуків (шум, скрегіт, шерех, потік мови, скрип і т.п)

Назва зони	Розташування	Опис розташування	Функція
Зона Брока		Задньонижна частина третьої лобової звивини лівої півкулі (у правшів)	Забезпечує моторну організацію мовлення
Зона Верніке		Тильна верхня частина скроневої звивини лівої півкулі головного мозку (у правшів)	Забезпечує розуміння мовлення (слух, сприйняття)
Нижній відділ премоторної кори			Формулювання висловлення
Кутова звивина		Знаходиться в антеролатеральному регіоні тім'яної частки	Передача візуальної інформації у область Верніке. Сприйняття написаного (читання).



У структурі імпресивного мовлення, традиційно пов’язаного із **зоною Верніке**, значущими є дві складові:

- розпізнавання мовлення
- розуміння мовлення.

Разом вони забезпечують цілісний акт сприймання мовлення.

У структурі експресивного мовлення, традиційно пов’язаного із **зоною Брока**, значущими є такі дві складові:

- повторення слів
- говоріння від себе

Разом вони забезпечують акт відтворення мовлення

1. Пошкодження периферичного, провідникового або коркового відділу слухового аналізатора призводить до порушення сприйняття усного мовлення, що в свою чергу призводить до виникнення сенсорної афазії (або алалії), при цьому порушується фонематичний слух.
2. Пошкодження різних відділів зорового аналізатора призводить до порушення сприйняття писемного мовлення.
3. Порушення моторних зон рухового аналізатора призводить до недоліків вимови, так як страждають рухливі органи артикуляції (язик, губи, м'яке піднебіння) і статичні (тверде небо), а також органи голосоутворення і дихання (голосові зв'язки, гортань, легені, бронхи, трахея , діафрагма).

43. Нейропсихологічні тести: визначення, види, діагностичні можливості, практичне призначення.

Нейропсихологічний тест – тест, за допомогою якого вимірюванням когнітивних і моторних характеристик виявляються мозкові порушення, а також особливості сприйняття.

Когнітивні функції, що оцінюються нейропсихологами:

- **Пам’ять** – здатність запам’ятовувати, зберігати та відтворювати отриману інформацію.
- **Сприйняття** – здатність синтезувати, аналізувати та розпізнавати інформацію, що надходить від органів чуття.
- **Праксис** – здатність навчатися, запам’ятовувати та використовувати різні рухові навички.
- **Вербаліка** – здатність до вербального спілкування

- **Інтелект** – здатність оцінювати подібності та відмінності, загальне та специфічне та робити з усього висновки.

Для оцінки пам’яті використовуються завдання на запам’ятовування та повторення слів, візуальних образів і рухових послідовностей. Тести на слухову та вербальну пам’ять включають запам’ятовування списків слів, двох конкуруючих послідовностей з 2-3 слів кожна, речень та фрагментів речень. Непряме запам’ятовування слів вважається найбільш специфічним методом. Пред’являються слова, які потрібно запам’ятати, та їх треба розділити на семантичні групи. Загальновизнано, що процедура компенсує недоліки пам’яті, пов’язані з дефіцитом уваги. Для оцінки стану сприйняття досліджується сприйняття реальних об’єктів, їх візуальних образів та інших об’єктів-стимулів у різних модальностях.

Для виявлення когнітивних порушень використовується ряд тестів, найпопулярнішими з яких є:

- Мініекспертиза психічного стану (MMSE)
- Монреальський когнітивний тест (MoCA тест)
- Тест оцінки лобової частки (FAB).
- Тест малювання годинника

Для виявлення емоційних порушень:

- Шпитальна шкала тривоги та депресії HADS
- Шкала тривоги Спілберга
- Шкала депресії Бека

Існують типові набори тестів (з кількісними показниками), які можна використовувати для швидкої оцінки стану хвороби за умов дефіциту часу. Найбільш **поширеним методом є Minicog**, який включає завдання на запам’ятовування та відтворення трьох слів та тест малювання годинника. Його основна перевага полягає в тому, що він дає багато корисної діагностичної інформації,

а також простий та швидкий у проведенні (менше п’яти хвилин).

Монреальський когнітивний тест (МОСА тест) є більш тривалим (10-15 хвилин), але й більш інформативною серією тестів і детально оцінює кожну когнітивну область: пам’ять, фокусування уваги, мову, обчислення, виконавчі функції, абстрактне мислення та візуально-просторові можливості. Існують різні тести на когнітивні порушення з погляду чутливості та специфічності (наприклад, Коротка шкала оцінки когнітивних здібностей – MMSE, Батарея оцінки дисфункції лобової частки). Найбільш підходящий тест вибирає лікар.

Також нейропсихологічні тести включають спеціальні вправи, такі як запам’ятовування та відтворення слів і картинок, розпізнавання образів, виконання певних рухових програм, вирішення проблем та контроль концентрації та уваги. Ці тести допомагають визначити точний стан когнітивних функцій та наявність чи відсутність порушень. Вони також допомагають визначити найефективніші варіанти лікування.

Діагностичні можливості нейропсихологічних тестів полягають у виявленні порушень когнітивних функцій, встановленні їх типу та ступеня вираженості, а також у визначенні причин та особливостей дефіциту. Вони допомагають уточнити діагноз, спостерігати за динамікою розвитку порушень та ефективністю лікування.

Практичне призначення нейропсихологічних тестів полягає в:

1. Визначенні когнітивного статусу у людей з неврологічними захворюваннями, такими як травма головного мозку, інсульт, епілепсія, деменція та інші.

2. Відстеженні когнітивних змін під час лікування та реабілітації пацієнтів.

3. Виявленні ризикових факторів для розвитку нейрологічних порушень.
4. Визначенні особливостей когнітивного розвитку у дітей та встановленні діагнозу розладів, таких як дислексія, дисграфія, дискалькулія тощо.
5. Оцінці когнітивних функцій у здорових людей для дослідницьких цілей або в освітніх закладах.
6. Нейропсихологічні тести є важливим інструментом для діагностики та вивчення когнітивних процесів та нейрологічних станів у людей. Вони дозволяють отримати об'єктивну інформацію про функціонування мозку та допомагають у визначенні оптимальних стратегій лікування та підтримки когнітивного здоров'я.

44. Особливості чоловічого та жіночого мозку; їх зв’язок з гендерними когнітивними відмінностями.

Мозолисте тіло, широкий плаский пучок нервових волокон, який з'єднує ліву і праву півкулі мозку.

За деякими дослідженнями, мозолисте тіло більше за розміром у жінок, ніж у чоловіків. Цей факт певний час вважали доказом нелогічності жінок. Мовляв, їхні почуття з "емоційної" правої півкулі втручаються в роботу більш раціональної лівої частини мозку.

"Тоді як ефективнішим механізмом фільтрації у мозолистому тілі чоловіків пояснювали їхні математичні та наукові здібності, а також визнавали за ними право бути лідерами в промислових галузях чи здобувати Нобелівські премії".

Психофізіологічні відмінності між чоловіками і жінками пов'язані з відмінностями в анатомо-фізіологічних

особливостях мозку представників кожного зі статей. Це і обумовлює те, що у жінок, як правило, більш виражена емоційна сфера, тісно зчеплена з правим півкулею. По-різному жінки і чоловіки переносять травми головного мозку (особливо це помітно при пошкодженнях тих областей мозку, які пов'язані з функціями мови). При навчанні іноземних мов у чоловіків і жінок у процес залучаються не цілком однакові нейронні ансамблі.

Є різниця і в розподілі білої і сірої речовини. Сіра речовина являє собою центри обробки інформації, а біла — зв’язок між цими центрами. У чоловіків приблизно в 6,5 разів більше сірої речовини, а у жінок майже в 10 разів більше білої речовини. Дослідники припускають, що, можливо, саме це визначає успіхи чоловіків у рішенні математичних задач і вербальні здібності жінок.

Було досліджено, що об’єм сірої речовини у жінок більший у частині префронтальної кори, орбітофронтальної кори, а також в частині тім’яної та скроневої доль. Натомість у чоловіків кора головного мозку була товстіша у задніх частинах мозку, зокрема у первинному зоровому центрі.

При цьому можна розпізнати схему вищих функцій: «Ділянки чоловічого мозку, в яких об’єм сірої речовини був більшим, залучені переважно до розпізнавання об’єктів та в опрацюванні облич, – повідомили вчені. – Натомість у жінок ущільнення кори пов’язані з контролем завдань, імпульсів та опрацюванням конфліктів».

«Ділянки кори головного мозку з відносно високою експресією статевих гормонів були розташовані в тих ділянках, де у чоловіків помітили більший об’єм сірої речовини, ніж у жінок», – сказали науковці. У жінок ділянки, в яких було більше сірої речовини, навпаки, – засвідчили нижчу активність X та Y-хромосом.

З книги “Гендерний мозок”:

Головний посил книги — між мозком чоловіків та жінок немає жодних відмінностей з погляду нейробіології. Ці відмінності соціально сконструйовані — «гендерний світ породжує гендерний мозок». А стверджувати зворотне, ґрунтуючись на статевій належності, на думку Ріппон, — це «нейродурниці». У пресі книгу називають «блискучим викриттям», яке «може зробити більше для гендерної рівності, ніж будь-яка кількість феміністських маніфестів».

Еліот пише про «упереджені дослідження», які перейшли від полювання на докази неповноцінності жінок у 19 столітті до пошуку підтверджень «взаємодоповнення» чоловіків і жінок у 21-му. За цією теорією, жіночий мозок налаштований більше на емпатію та інтуїцію, а чоловічий — на розсудливість та дію. Для таких досліджень Еліот використовує термін «нейросексизм», який називає сексистським будь-яке твердження про те, що гендерні відмінності мозку можуть впливати на особливості характеру й поведінки.

Свою рецензію Еліот закінчує словами: «Мозок не більш гендерний, ніж печінка, нирки, серце. Але наразі більшість з нас залишається в біосоціальних гамівних сорочках».

На її думку, існує стереотип, що будь-яке дослідження на цю тему намагається довести вищість чоловіка над жінкою чи навпаки. Тому багато вчених просто бояться проводити дослідження і публікувати статті про біологічні відмінності чоловіків та жінок, щоб не виглядати сексистами.

(20) Відповідальна: Даша

Соціальна психологія - увесь матеріал з книги

45. Поняття про спілкування. Функції спілкування.

Спілкування **відображає об'єктивну потребу** людей в об'єднанні, співробітництві один із одним, а також **є умовою розвитку** самобутності, цілісності, індивідуальності особистості.

Поняття «спілкування» вживається у психологічній літературі **в різних значеннях**:

- як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л.С.Виготський, СЛ.Рубінштейн);
- як один із різновидів людської діяльності (Б.Г.Ананьєв, М.С.Каган, І.С.Кон, О.О.Леонтьєв);
- як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (А.Д.Урсул, Л.О.Резников) та ін.

Така різноплановість у визначенні цього поняття пояснюється недостатньою розробленістю проблеми.

У широкому розумінні **спілкування** — це

1. сторона людської діяльності, що вказує на зв 'язок, взаємодію та взаємовплив людей у процесі матеріального та духовного виробництва,
2. спосіб реалізації соціальних відносин, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які особистості та групи вступають у процесі їхньої соціальної життєдіяльності.

Функції спілкування — це ролі або завдання, які виконує спілкування у процесі соціального буття людини. Якщо узагальнити підходи більшості дослідників, то є **такі функції спілкування:**

- обмін інформацією
- узгодження і коригування дій у спільній діяльності
- регуляція емоційного життя людини.

Виокремлюють **матеріальне і духовне**, **пряме (безпосереднє) і масове (опосередковане)** спілкування.

Я.А.Карпенко **за критерієм мети** виокремлює **вісім функцій**:
1) контактна функція — встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийому і передачі повідомлень і підтримки взаємозв'язку у вигляді постійної взаємоорієнтації;
2) інформаційна функція — обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями;
3) спонукальна функція — стимуляція активності партнера для спрямування його на виконання певних дій;
4) координаційна функція — взаємне орієнтування і узгодження дій при організації спільної діяльності;
5) функція розуміння — адекватне сприймання і розуміння смислу повідомлення і взаємне розуміння (намірів, установок, переживань, станів);
6) емотивна функція — спонукання виникнення у партнера потрібних емоційних переживань, зміна за його допомогою своїх переживань і станів;
7) функція встановлення відносин — усвідомлення і фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків співтовариства, в якому діє індивід;
8) функція здійснення впливу — зміна стану, поведінки, особистісно-смислових утворень партнера.

46.Спілкування як обмін інформацією.

На відміну від вживання терміна ***«комунікація»*** у широкому значенні як спілкування загалом, у вузькому розумінні цей термін визначається **як обмін інформацією між людьми, як смисловий аспект соціальної взаємодії, складова спілкування**.

Процес обміну інформацією під час спілкування **має свою специфіку**:

- в комунікативному процесі відбувається не просто «рух інформації», а щонайменше активний обмін нею;
- за допомогою системи знаків партнери можуть впливати один на одного, комунікативний вплив — психологічний вплив однієї людини на іншу з метою зміни її поведінки;
- будь-який обмін інформацією психологічно можливий лише за умови, що знаки і закріплені за ними значення відомі всім учасникам комунікативного процесу (просто кажучи говорять однією мовою).

Справжнє ефективне спілкування — це не стільки обмін значеннями, скільки обмін смислами, більш того, це пошук спільного смислу. *Значення* — це відображення найсуттєвіших та узагальнених сторін предметів і явищ. *Смисл* — це той суб'єктивний зміст, якого набуває слово в конкретному контексті, в конкретній ситуації спілкування.

За характером впливу інформація, що йде від комунікатора, може бути **спонукальною і констатуючою**:

1. Спонукальна інформація — висловлюється в наказі, проханні, інструкції, пораді. Вона розрахована на те, щоб а) активізувати поведінку, спонукати до дії в заданому напрямку; б) забороняти певні дії або небажані різновиди діяльності; в) порушити деякі автономні форми поведінки та діяльності.
2. Констатуюча інформація — виступає у формі повідомлення і передбачає зміну поведінки не прямо, а опосередковано і поступово.

Залежно від спрямованості інформації, яка йде від комунікатора, виокремлюють **аксіальну та ретиальну**:

1. Аксіальна комунікація — спрямовує свої сигнали до якогось окремого отримувача інформації (індивідуального чи групового).
2. Ретиальна комунікація — має своїм адресатом багатьох реципієнтів, великі соціальні групи, які розосереджені у просторі й у більшості випадків є анонімними для комунікатора.

Американський соціальний психолог Г.Лассуел **у структурі** комунікативного процесу **виокремлює 5 компонентів**: комунікатора, повідомлення, канал зв'язку, аудиторію, що сприймає інформацію, і ефект від її одержання.

47.Засоби комунікації.
Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знакових систем. **Засоби комунікації** класифікують на **вербальні та невербальні**.

Вербальна комунікація використовує як знакову систему ***мову*** — найбільш універсальний засіб людського спілкування, який забезпечує змістовний аспект взаємодії і взаєморозуміння у процесі спільної діяльності.
Невербальна комунікація — це обмін невербальними повідомленнями між людьми та їх інтерпретація в даній ситуації. ***Включає різні знакові системи:*** оптико-кінетичну (жести, міміка, пантоміміка), пара- та екстралінгвістичну, просторовочасову, контакт «віч-на-віч», хода, погляд, які мають свої особливості.
Паралінгвістична система — це система вокалізації мовлення, що характеризується якістю голосу, його діапазоном, тональністю і виражає почуття та стани людини.
Екстралінгвістична знакова система — це включення в мову пауз, інших нелінгвістичних компонентів (покашлювання, сміх), темп мовлення.

Простір і час організації комунікативного процесу виступають теж особливою знаковою системою, мають певне смислове навантаження як компоненти комунікативних ситуацій.
Тактильна система — інтенсивність і частота дотику відрізняються залежно від культури, статі, віку, статусу і типу особистості.

таблиця для власного запам’ятовування

Акустична		Оптична		Тактильно-кінестезична	Ольфакторна
Екстралінгвістика	Проксодика	Кінесика		Такесика	Запахи
паузи кашель сміх плач	темп тембр висота голосність	Виразні рухи: міміка поза, жести хода, контакт очей	Фізіогноміка: будова обличчя і черепа будова тулуба	Потискування рук Поцілунок Поглажування Поплескування	Запах тіла Запах косметики

Структурна схема невербальної поведінки людини за В.А.Лабунською

48.Бар’єри спілкування.
За умов людської комунікації можуть виникати **специфічні комунікативні бар'єри**, пов'язані з уразливими місцями в будь-якому каналі комунікації або з помилками у кодуванні чи декодуванні.

Вони мають **психологічний (**внаслідок індивідуальних психологічних особливостей або через особливі психологічні відносини, між партнерами) **або соціальний характер**. Це можуть бути соціальні, політичні, релігійні, професійні відмінності, які не тільки призводять до різної

інтерпретації одних і тих самих понять, а й взагалі до різного світосприймання, світорозуміння.

Обсяг цих втрат залежить від уміння слухати і концентрувати увагу, не дозволяючи собі відволікатися на сторонні подразники.

Бар'єри

- Межа уяви — перекодування думки в слова (втрачається до 30% інформації).
- Словниковий запас комунікатора (набуває мовних форм 80% тієї інформації, яка перекодована на внутрішню мову).
- Словниковий запас реципієнта — збіг словникового запасу комунікатора і реципієнта. (сприймає 70% інформації).
- Перекладу почутого в образи уяви — здатність реципієнта розуміти значення слів (втрачається 60%о інформації).
- Обмеженість обсягу пам'яті — у ході монологічного спілкування (лекція, урок) у слухачів залишається в пам'яті близько 20% інформації.
- Контрсугестія — зустрічна психологічна активність, яка містить у собі способи захисту від дії мови (*уникнення, нерозуміння та авторитет*):
    1. *Уникнення* передбачає уникнення джерела впливу, ухилення від контакту з партнером, за якого взагалі будь-яке спілкування стає неможливим.
    2. *Дія авторитету* як виду контрсугестії полягає в тому, що, поділивши людей на авторитетних і неавторитетних, людина довіряє першим і відмовляє в цьому іншим.
    3. Фонетичний, семантичний, стилістичний і логічний рівні *нерозуміння*

49. Механізми соціальної перцепції.

«Соціальна перцепція» (від лат. - сприймання, пізнавання) — процес сприймання людини людиною, складова спілкування, «сприймання особистості», «міжособистісне сприймання».
У поняття «соціальна перцепція» психологи включають **не тільки власне сприймання, а й практично всі інші пізнавальні процеси**. Крім того, невід'ємною частиною будь-якого соціально-перцептивного процесу є **емоційно-мотиваційний та поведінковий аспекти** життєдіяльності особистості.

У зміст поняття «соціальна перцепція» включають **сприймання** не тільки **фізичних властивостей соціального суб'єкта**, а і **його внутрішніх характеристик** — намірів, думок, здібностей, емоцій, установок, формування уявлення про ті відносини, які пов'язують суб'єкта з об'єктом сприймання. Отже, **він включає й інтерпретацію та оцінку** на цій підставі **вчинків іншої людини**, тобто розуміння її як особистості.

Соціальна перцепція як процес має **дві сторони** — **суб'єктивну** (суб'єкт сприймання) і **об'єктивну** (об'єкт сприймання). Оскільки спілкування завжди є процесом взаємодії двох або більше суб'єктів, то йдеться про взаєморозуміння та взаємопізнання людей.

Процес розуміння іншої людини — складне явище, у якому виокремлюють **два рівні:**

1. На **першому рівні** відбувається усвідомлення цілей, мотивів, установок іншої людини.
2. **Другий рівень** характеризується здатністю прийняти цілі, мотиви, установки іншої людини як свої власні. Цей рівень, як правило, відсутній у дітей і є результатом пізнішого онтогенетичного розвитку, хоча не всі дорослі люди здатні розуміти іншу людину саме на цьому рівні. Спричиняє це **механізм егоцентризму** (це зосередженість індивіда тільки на

власних інтересах та переживаннях і, як наслідок, нездатність розуміти іншу людину як суб'єкта і особистість, відмінну від нього).

Механізми взаєморозуміння
1) Механізм ідентифікації — одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї. У реальних ситуаціях взаємодії люди користуються цим прийомом, коли припущення про внутрішній стан партнера по спілкуванню будується на підставі спроби поставити себе на його місце. Тоді ідентифікація виступає одним із механізмів пізнання і розуміння іншої людини.

М.Герберт розглядає ідентифікацію як процес, за допомогою якого один суб'єкт уподібнюється до іншого, переймаючи цінності, погляди, установки і життєвий досвід моделі, а також специфічні форми її поведінки. **Термін «ідентифікація» Б.Д.Паригін вживає** у значенні взаємного уподібнення людей один одному.

2) Механізм емпатії — особливий спосіб розуміння іншої людини, коли домінує не раціональне, а радше емоційне сприйняття її внутрішнього світу. Емоційна природа емпатії саме і виявляється в тому, що ситуація іншої людини, партнера по спілкуванню, не стільки «продумується», скільки «відчувається».

Найтиповішими формами емпатії є співпереживання і співчуття. *Співпереживання* передбачає переживання індивідом тих самих почуттів, які відчуває інший, але це переживання звернене на себе. Індивід переживає або те, що може статися з ним у майбутньому, або те, що він пережив у минулому. *Співчуття* - це переживання негараздів іншого безвідносно до власного стану.

3) Механізм рефлексії — усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню. Це

вже не просте знання або розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії.

4) **Механізм атракції** — ґрунтується на формуванні стосовно іншої людини стійкого позитивного почуття. Завдяки позитивним почуттям симпатії, дружби, кохання тощо між людьми виникають певні стосунки, які дають змогу глибше пізнати один одного.

Атракція як механізм соціальної перцепції **розглядається в трьох аспектах**: процес формування привабливості іншої людини; результат даного процесу; якість стосунків.

5) Механізм приписування (каузальна атрибуція) — у повсякденному житті люди не завжди знають справжні причини поведінки іншої людини або знають їх недостатньо. Тому за умов дефіциту інформації вони починають приписувати один одному як причини поведінки, так і самі зразки поведінки чи якісь більш загальні характеристики.

50. Вплив установки на процес сприймання іншої людини.

Велику роль у сприйманні людини людиною відіграє установка, особливо при формуванні першого враження про незнайому людину. Добре відомі *експерименти О.О.Бодальова*, в яких досліджувалась *роль установки у сприйманні людини.*

В одному з експериментів двом групам студентів показали фотографію однієї і тієї самої людини. Але попередньо *першій групі* було повідомлено, що ця людина є злочинцем, а *другій* - видатним ученим.

Після цього кожній групі запропонували скласти словесний портрет людини. *У першому випадку* були одержані такі характеристики: глибоко посаджені очі свідчили про злобу, вип'ячене підборіддя - про рішучість йти до кінця в злочині. *У другому випадку*, ті ж глибоко посаджені очі свідчили про глибину думки, а підборіддя - про силу волі у подоланні труднощів на шляху пізнання.

Усі ці факти можна розглядати як вияви особливого процесу, який супроводжує сприймання людини людиною, а саме — **явища стереотипізації.** Стереотипізація може призвести до двох різних наслідків: спрощення процесу пізнання іншої людини або упереджень у її сприйманні.

Стереотип — це стійкий і спрощений образ певного явища або людини, яким користуються як відомим «скороченням» при взаємодії з цим явищем або людиною.

На ґрунті стереотипів формуються **ефекти міжособистісного сприймання**, які відображають певну тенденцію сприймати соціальні об'єкти максимально однорідними і несуперечливими.

1. **Суть ефекту ореолу** виявляється в тому, що загальне сприятливе враження веде до позитивної оцінки всіх інших якостей людини. І навпаки, загальне несприятливе враження сприяє формуванню негативних оцінок. Образ, що існував раніше, відіграє роль ореола, який заважає бачити дійсні риси і прояви об'єкта сприймання.
2. **Ефект первинності** виявляється в тих випадках, коли сприймається незнайома людина і під час її оцінки роль установки відіграє інформація, подана раніше.
3. У ситуації сприймання знайомої людини діє **ефект новизни**, який полягає в тому, що остання, новіша інформація про людину стає найбільш значущою

51. Взаємозв’язок соціальної установки та поведінки. Феномен Р. Лап’єра

Соціальна установка розуміється як стійке, фіксоване, ригідне утворення особистості, що надає стабільності та спрямованості її діяльності, поведінці, уявленням про світ і саму себе. **Соціальна установка = аттитюд**

Парадокс Р.Лап'єра — проблема взаємозв'язку між аттитюдами та реальною поведінкою. Цікаво, що одна з найвідоміших його статей мала назву «Аттитюди проти дій». До Р.Лап'єра взаємозв'язок між аттитюдами і реальною поведінкою взагалі не вивчався. Беззастережно бралося на віру твердження про їхній збіг. Але дослідження Р.Лап'єра не тільки зруйнувало звичну аксіому взаємозв'язку соціальної установки і поведінки, але й надовго послабило інтерес до її вивчення.

Дослідження Р.Лап'єра тривало два роки. Він подорожував з парою китайських молодят, відвідавши більш ніж 250 готелів. Ця подорож була здійснена в той час, коли в Америці існувало негативне ставлення до вихідців з Азії. Однак супутники Р.Лап'єра лише один раз одержали відмову поселити їх у готель. Через 6 місяців після цього Р.Лап'єр розіслав у всі готелі, де вони зупинялися, листи з проханням прийняти його і китайців ще раз. Відповіді надійшли з 128 місць, і в 92 % господарі ресторанів та 91% господарів готелів відповіли відмовою. Таким чином, виявилася розбіжність між аттитюдами і реальною поведінкою господарів готелів щодо ставлення до китайців.

І що з цього випливає? А ось що: дослідник наперед виходив із припущення, що відповідь на запитання, задане господарям готелів і ресторанів, про їхню згоду чи незгоду прийняти та обслужити китайців, є об'єктивним критерієм їхньої поведінки стосовно представників цієї раси. Результати дослідження змусили автора змінити своє припущення. Загальний висновок був таким: вербальні

відповіді є нічим іншим, як вербалізованою реакцією на символічну ситуацію, що відрізняється від реальної ситуації взаємодії.

У 1969 році експеримент був повторений Аланом Уікером, але результати виявилися подібними. *Узагальнений висновок, зроблений дослідником*: на основі установок, про які говорять люди, не можна передбачити їхню поведінку.

Парадокс Р.Лап'єра можна було пояснити тим, що існувало дві різні ситуації, а отже, і два різні типи поведінки. У першому випадку важко було відмовити китайцям, яких супроводжує біла людина, але дуже легко було відмовити, даючи відповідь поштою.

Подолати розбіжність соціального та індивідуального, установки і ціннісної орієнтації допомагає **поняття соціальної позиції особистості**. Ціннісна орієнтація є підґрунтям виникнення позиції. Установка «повідомляє» позиції дійовий момент, який виражає ставлення особистості на практиці, у вольовому акті, вчинку. Установка ситуативніша, ніж позиція, і предметніша, ніж ціннісна орієнтація.

52. Поняття про каузальну атрибуцію та її помилки.

Каузальна атрибуція — це своєрідна інтерпретація та оцінка людиною причин і мотивів поведінки інших на ґрунті буденного, житейського досвіду. Одним із проявів атрибуції є явище покладання чи прийняття людиною або членами групи відповідальності за невдачі чи успіхи у спільній діяльності.

Г.Келлі здійснив спробу побудови теорії каузальної атрибуції.

Головне його завдання полягало у тому, щоб показати, як здійснюється людиною пошук причин для пояснення

поведінки іншої людини. В загальному вигляді відповідь звучить таким чином: будь-якій людині властиві деякі апріорні каузальні уявлення і каузальні очікування. Іншими словами, кожна людина має систему причинності, і кожного разу пошук причин, які пояснюють «чужу» поведінку, так чи інакше вписується в одну з існуючих схем.

У результаті численних експериментів були виділені **два класи помилок атрибуції**:

- фундаментальні (у переоцінці особистісних і недооцінці причин обставин)
- мотиваційні (мотиваційна упередженість та різного роду «захисти», які суб'єкт атрибутивного процесу включає до своїх дій)

Фундаментальні помилки атрибуції виникають за умов:

1. «Хибна згода» — той, хто сприймає, приймає свою точку зору як «нормальну» і тому вважає, що іншим повинна бути властива така сама точка зору. Феномен «хибної згоди» виявляється не тільки в переоцінці типовості своєї поведінки, але й у переоцінці своїх почуттів, вірувань і переконань.
2. «Нерівні можливості» — відзначаються в рольовій поведінці, той, хто сприймає, легко може переоцінити особистісні причини поведінки, просто не враховуючи рольову позицію дійової особи (ситуація керівник-підлеглий).
3. «Більше довіри взагалі до фактів, ніж до суджень» — перший погляд завжди звернений до особистості: особистість — безумовний факт, а обставини ще необхідно "вивести".
4. «Легкість побудови хибних кореляцій» — наївний спостерігач довільно поєднує які-небудь дві особистісні риси як такі, що обов'язково супроводжують одна одну. Особливо це стосується

поєднання зовнішньої риси людини і певної її психологічної властивості («всі повні люди - добрі», «всі невисокі чоловіки - владолюбці» тощо).

5. «Ігнорування інформаційної цінності того, що сталося» — підґрунтям для оцінки вчинків людей може бути не тільки те, що сталося, але й те, що не сталося, тобто те, що людина «не зробила».

Мотиваційні помилки атрибуції виникають за умов:

1. Якщо об'єднати всі експерименти, то результат скрізь однозначний — у разі успіху собі приписуються внутрішні причини, а в разі невдачі — зовнішні, і навпаки, при поясненні причин поведінки іншого виникають різні варіанти, що розглянуті вище.

53. Формування першого враження про людину.
Перше враження про іншу людину ґрунтується на:

- сприйманні її зовнішнього вигляду та зовнішніх ознак (обличчя, зріст, манера говорити, поводитися тощо);
- невербальна знакова мова;
- досвіду спілкування, віку, статі, належності до різних соціальних груп, внутрішніх станів тощо;
- дії чинника переваги — люди схильні переоцінювати різні психологічні якості тих людей, які переважають їх за якимось параметром, істотним для них (*одяг людини і все зовнішнє її оформлення* (зачіска, окуляри, нагороди, дорогоцінності, в деяких випадках - автомобіль, оформлення кабінету тощо); *манера поведінки* (як сидить, ходить, розмовляє, куди спрямовує погляд тощо)); або недооцінювати за багатьма факторами, коли суб'єкт переважає партнера по спілкуванню в чомусь;
- дії чинника привабливості — зовнішня привабливість людини для суб'єкта веде до позитивнішої її оцінки, ніж у випадку непривабливості; чим більш приваблива людина для суб'єкта, тим краща вона у всіх

відношеннях; якщо ж вона неприваблива, то інші її якості недооцінюються;

- дії чинника відношення до нас — веде до зміни оцінки якостей людей залежно від знака їх відношення до суб'єкта оцінки. Позитивне ставлення породжує сильну тенденцію до приписування позитивних властивостей і неувагу до негативних, і навпаки, негативне ставлення викликає стійку тенденцію не помічати позитивні сторони партнера і акцентуватися на негативних.

Соціальна психологія (2)

54.Транзакційний (Трансактний) аналіз спілкування (за Е.Берном).

Транзакційний аналіз — це теорія особистості та систематична психотерапія, спрямована на розвиток і зміну особистості. Коротко: аналіз спілкування.

Трансакція — це одиниця взаємодії партнерів по спілкуванню, що супроводжується представленням їх позиції.

Теорія трансакційного аналізу була розроблена американським психологом і психотерапевтом Еріком Берном у 60-их роках XX століття (книга “Люди і ігри”).

Ерік Берн помітив, що кожна людина в різних ситуаціях займає різні позиції (***Я-стани***) відносно одна одної, що знаходить своє відображення у взаємодії (трансакціях). Основними позиціями при цьому є три, котрі умовно були названі Берном: ***Батько, Дорослий і Дитина***

Батько — стан, подібний образу батьків, якому притаманні такі якості: навчання, виховання, повчання, турбота, впевненість у своїй правоті, «роби як я», «це добре», «це

погано» та ін. Завдяки цій «схемі поведінки»: 1) людина може ефективно грати роль батька (матері); 2) виходячи із принципу «так прийнято робити», багато наших реакцій стали автоматичними, що допомагає зберігати час і енергію. Вимагає, оцінює (засуджує і схвалює), навчає, керує, піклується тощо

Дорослий — характеризується отриманням, переробкою, аналізом інформації і, на основі цього, прийняттям рішень з метою ефективної взаємодії з навколишнім світом. Працює з інформацією, розмірковує, аналізує, уточнює ситуацію, розмовляє на рівних, апелює до розуму, логіки

Дитина — стан подібний образу дитини, для якої є притаманними: інтуїція, творчість, спонтанність, відкритість, безпосередність, щирість, емоційність, довіра, любов. Але, з іншого боку, це: 1) стан «бунту», неслухняності, вередливості, капризності; 2) стан «пристосування», здатність до маніпулювання. Виявляє почуття (образи, страху, провини тощо), підкоряється, пустує, виявляє безпорадність, задає питання

Додаткові транзакції — це такі взаємодії людей, коли у відповідь на ваші дії партнер реагує саме так, як ви хотіли та очікували. Такі транзакції складаються, якщо кожен із партнерів знаходиться на одному рівні (Батько-Батько, Дорослий-Дорослий чи Дитина-Дитина). Вони також мають назву додаткові транзакції І типу.

55.Зараження та паніка як способи впливу.

Зараження – *неусвідомлена, мимовільна* схильність індивіда до певних психічних станів. Здійснюється через *передачу психічного настрою,* який має великий емоційний заряд, через загострення почуттів та пристрастей. Має *інтегративну* (підсилення монолітності групи) та *експресивну* (зняття психічного напруження і яскраво виявляється на видовищних заходах) *функції*.

Механізм зараження зводиться до *ефекту багаторазового взаємного підсилення емоційного впливу партнерів по спілкуванню*. Важливу роль відіграє *спільність оцінок та установок,* властивих масі людей, схильних до зараження. Піддання зараженню залежить від загального рівня розвитку особистостей, що складають аудиторію, від рівня розвитку їхньої самосвідомості.

Паніка – певний емоційний стан, різновид поведінки натовпу внаслідок *дефіциту або надлишку інформації*. Безпосередній привід – поява певної ситуації, шокуючого стимулу, що перериває звичні форми поведінки. Щоб виникла паніка, *стимул має бути або дуже інтенсивним, або невідомим раніше*.

Класифікація:

- *за масштабами* (індивідуальна, групова, масова);
- *за глибиною охоплення* (легка, середня, повна);
- *за тривалістю* (короткочасна, досить тривала, пролонгова).

Причини виникнення, або посилення: *фізіологічні* (умови, що фіз. ослаблюють людей), *психологічні* (псих. явища: страх, здивування), *соц.-псих.* (відсут. групової солідарності і т.п.)

(20) Відповідальна: Женя

Про групи (14)

56. Поняття про групи. Головні ознаки групи. Класифікація груп.

Група – це існуюче у єдиному просторі і часі об'єднання людей, які взаємодіють у сумісній діяльності і вступають у певні ділові і міжособистісні відносини. Оскільки поняття групи охоплює різні аспекти людської діяльності, види груп диференціюються за різним логічним підґрунтям.

Характерні ознаки груп: наявність спільної мети, взаємний вплив членів групи один на одного та на поведінку групи в цілому, наявність певних норм поведінки.

Класифікація груп

Ознаки:

За принципом формування

Умовні (номінальні) групи – об’єднання людей за певною умовною ознакою (стать, вік, професія, освіта, етнічна, політична чи релігійна належність), в яких реальні особистості, що їх віднесли до умовної групи, не мають між собою реальних відносин та зв’язків і навіть можуть не знати один одного.

Реальні групи – реально існуюче в певному просторі і часі об’єднання людей, яке характеризується тим, що її члени поєднані між собою реальними відносинами та зв’язками.

За величиною

Малі групи – від 2 до 30 – 45 осіб у групі.

Великі – більше 30 – 45 осіб у групі.

В залежності від умов формування

Природні групи – створюються самі по собі, виходячи з потреб суспільства або людей, які входять в дані групи.

Лабораторні групи – створюються експериментатором з метою проведення певного наукового дослідження.

В залежності від форми організації

Формальні групи – об’єднання людей на підставі загальної діяльності, в рамках офіційно визнаних організацій. Цілі, структура та діяльність формальних груп мають нормативно визначений характер.

Неформальні групи – створюються та існують поза рамками офіційно визнаних організацій. Цілі, структура та діяльність неформальних груп визначаються на основі особистих інтересів її учасників.

Референтна (еталонна) група – це реально існуюча або уявна група, погляди, норми та цінності якої є взірцем для особистості. Під її впливом вона формує свої життєві ідеали, вивіряє власні дії та вчинки.

57. Головні характеристики великих соціальних груп. Форми соціального контролю на рівні великих груп.

Великі соціальні групи — суспільні класи, етнічні об'єднання (нації, народності), які *характеризуються* тривалістю існування, закономірністю виникнення і формування; натовп, аудиторія та ін., що мають підґрунтям випадковість виникнення, короткочасність існування тощо.

Загальні ознаки

1. Перебувають у сфері впливу специфічних регуляторів соціальної поведінки — звичаїв, традицій, моралі.
2. Сформовані ці регулятори суспільною практикою, з якою пов'язана група.
3. Мова. Ознакою інших груп (професійних, вікових тощо) є жаргон як різновид мови.
4. Особливості життєвої позиції великих соціальних груп разом із регуляторами поведінки формують їх спосіб життя.
5. Спосіб життя великої соціальної групи — сукупність стійких типових форм життєдіяльності спільності.

Соціальний контроль - це нагляд, здійснюваний цілим колективом (сім'єю, друзями, установами чи спеціальними інститутами) за соціальними діями окремих індивідів. Він допомагає зберігати і передавати нащадкам моральні закони, норми і правила поведінки, традиції і звичаї, які становлять зміст культури і без яких не можлива практика соціальних відносин, життєдіяльність суспільства.

Форми:

Соціальні приписи - це заборони чи дозволи чогось, звернуті до індивіда чи групи в будь-якій формі - усній чи письмовій,

формальній чи неформальній. Приписи поширюються на все те, що так чи інакше цінує суспільство. Це може бути честь і гідність, повага до старших, символи країни (герб, прапор, гімн) і багато іншого, що згуртовує людей, суспільство, а тому й цінується.

Соціальні санкції сприяють дотриманню соціальних норм. Це розгалужена система покарань за відхилення від норм і заохочень за їх виконання. Отже, за своїм спрямуванням санкції бувають позитивні й негативні, а за характером - формальні й неформальні

Зовнішній контроль здійснюється сукупністю інститутів і механізмів, що гарантують дотримання загальних норм і законів поведінки. Він поділяється на:

формальний (інституціональний), заснований на постановах, законах, інструкціях державних інститутів: армії, міліції, служби безпеки, судів тощо;
неформальний (внутрішньо-груповий), заснований на схваленні чи осуді з боку родичів, друзів, колег, а також з боку громадської думки.

Класифікація великих соціальних груп.

За характером зв'язку

1) соціальні класи, етноси тощо. Основою їх є об'єктивні соціальні зв'язки. Належність людей до цих груп не зумовлюється їх волею, свідомістю, а є наслідком дії об'єктивних чинників;
2) партії, громадські, професійні об'єднання та ін. Людина вступає до них внаслідок свідомого прагнення до об'єднання на основі певних цілей і цінностей.

За тривалістю існування

1. більш тривалі (класи, нації)
2. менш тривалі (мітинги, натовп тощо) великі соціальні групи.

За характером організованості

1. виникли стихійно (натовп, публіка тощо),

2. були організовані свідомо (асоціації, партії тощо).

інші:
1. Умовні (статево-вікові, професійні)
2. реальні великі групи.
3. Закриті
4. Відкриті

контактність і взаємодія. Так, до реальних великих груп з тісними контактами відносять передусім мітинги і збори.

58. Психологічні особливості великих неорганізованих груп.

Неорганізовані групи - як правило, неміцні і випадкові сукупності індивідів, об'єднаних лише присутністю в одному місці в один час, взаємодія між якими носить характер взаємного посилення емоцій: натовп, аудиторія, публіка, маси і масові рухи.

Соціально-психологічні ознаки неорганізованих груп:
1.відсутність організованості;
2.слабка взаємодія між членами,
3. анонімність (Учасники часто відчувають високий рівень анонімності, що може зменшити почуття особистої відповідальності та вплинути на зміну їх звичайної поведінки)
4. Психічний склад як стійке утворення (національний характер, традиції, звичаї, смаки)
5. Емоційна сфера як динамічне утворення (потреби, інтереси).
6. Зараження швидко поширюється, що може призвести до неконтрольованих дій, наприклад, паніки або агресії
7. Ефект натовпу — один з методів групового впливу на психіку. Цей спосіб інтеграції групової діяльності виникає за значного скупчення людей. Однією з ознак його є стихійність – «всі побігли і я побіг»
8. Можуть існувати стихійні, тимчасові лідери

59. Психологічні особливості етнічних груп.

Етнічна група — стійка спільність, що історично склалася на певній території і якій властиві відносно стабільні особливості мови,

спільні риси, неповторні якості, усвідомлення єдності і відмінності від інших утворень (самосвідомість етносу), відмінні від інших груп характеристики (спосіб життєдіяльності, традиції, норми, правила і звички, побут, матеріальна і духовна культура, метод господарсько-екологічної діяльності, внутрішня формальна організація та ін.). Формується і розвивається етнічна група **природно-історичним шляхом**. Існує як **реальна (компактна)** сукупність людей, яка завдяки своїй відносній цілісності є самостійним суб'єктом історичного і соціального процесу. В розсіяному (дисперсному) стані етнічна група може входити до чисельніших етнічних спільнот як їх структурне утворення. Такі її ознаки, як **спільні культура, мова, психічний склад, до якого належить і самосвідомість**, зумовлюють етнічну ідентифікацію людини.

Дослідження психології етнічних груп від В. Вундта почалося з інтерпретації "народу" як етнічної спільноти та включало аналіз міфів, звичаїв та мови. Сучасна етнопсихологія використовує поняття "національний характер", "національні почуття", "національна самосвідомість", щоб розуміти психологічні компоненти етнічних груп та їх вияви у суспільстві. Вона аналізує типологію, ціннісні орієнтації та поведінку різних етнічних спільнот, досліджує етнічні особливості психіки, конфлікти та стереотипи.

Етнопсихологічна **специфіка** зосереджена на історичному досвіді кожного народу та його засвоєнні, що формує сутність етнічної соціалізації. Ментальність, виражаючи специфічний емоційно-психологічний код етносу, відображає внутрішній стан та світосприйняття людини, що сприймається як "душа народу". Цей феномен охоплює наявність спільного розумового інструментарію, соціально-психологічний стан етносу, спосіб ставлення до світу та людську активність, яка відображена в культурних пам'ятках.

Національний характер — це унікальне поєднання типових рис у конкретних історичних та соціально-економічних умовах буття нації. Він відображає уявлення народу про себе та сприйняття світу. Типові риси національного характеру найчастіше виявляються у

групах людей, але не завжди повністю характеризують кожного представника.

Виникнення етнічних стереотипів пов'язане з розвитком етнічної самосвідомості та сприйняттям представників інших етнічних груп. **Етнічний стереотип** може стати причиною конфліктів та ворожнечі, тому важливо розуміти механізми його виникнення для запобігання міжнаціональних непорозумінь. Національний характер має як позитивні, так і негативні риси, які визначаються історичними та соціальними умовами.

Національна свідомість. Як різновид свідомості соціальної спільності, вона ґрунтується на уявленнях про соціальні цінності, норми, важливі з огляду належності особистості до конкретної нації. Одну національну свідомість розглядають як принципово новий якісний феномен.

Національна самосвідомість — усвідомлення індивідом національної належності, специфічних рис власної нації, ставлення до національних цінностей.

У політичних націях (націях-державах) національна ідентичність (належність до конкретної нації) визначається не етнічним походженням, а включеністю в економічне, політичне, духовне життя національної держави.

60. Поняття про малу групу та її ознаки.

Мала група – невелика за чисельністю спільнота, в якій індивіди безпосередньо контактують між собою, об’єднані спільною метою та завданнями, що є передумовою їх взаємодії, взаємовпливу, спільних норм, процесів та інтересів, міжособистісних відносин і тривалості їх існування.

Структура малої групи – сукупність зв’язків між членами групи.

Групова динаміка (грец. dunamicos - сильний) – сукупність процесів, що відбуваються в малій групі і характеризують її з точки зору руху, розвитку та функціонування.

Формальна структура малої групи — взаємини і зв'язки між індивідами в групі, за допомогою яких здійснюються ділові контакти, офіційні відносини, спрямовані на виконання групового завдання.

*Неформальна структура малої груп*и — емоційно забарвлені зв'язки, які відтворюють
неофіційні взаємини між членами групи.

Ознаки:

- П. Сорокін визначає малу групу як «сукупність індивідів, які знаходяться у психічній взаємодії один з одним»
- Ф. Олпорт як « сукупність ідеалів, уявлень і навичок, що повторюються в кожній індивідуальній свідомості і існують тільки в цих свідомостях»
- Дж. Тернер визначає малу групу « як зібрання індивідів, які поділяють соціальну категоризацію себе і діють на її основі»
- Мала група розвивається на основі спільної мети, яка породжує спільну діяльність, спільні цінності і способи взаємодії, а також за безпосереднього контакту осіб у групі, що створює можливості для міжособистісного спілкування.

Аспекти:

- сприймання членами групи окремих індивідів і групи загалом;
- групові цілі;
- безпосередність взаємин;
- частота і тривалість взаємодії між членами групи;
- мотивація представників групи;
- структурні характеристики групи;
- тривалість існування групи;
- особливості спілкування без посередників;
- спільна діяльність.

61.Групові норми та нормоутворення. Поняття соціального контролю.

Норма – (від лат. «керівне начало, точне розпорядження, зразок») стандартизовані правила поведінки, що приймаються членами групи за узаконені специфікації очікуваної функції групи як системи, а також функції кожного члена групи в середині цієї системи. Групові норми регулюють діяльність групи як організованої одиниці в її рухові до певної мети.

Ознаки норм –

- загальнозначущість,
- можливість застосування групою або суспільством санкцій (винагород або покарань),
- взаємозалежність,
- масштабність.

Функціонування групових норм безпосередньо пов’язане з **соціальним контролем** за поведінкою індивіда.

Соціальний контроль — це спосіб саморегуляції соціальної системи, який забезпечує впорядкованість взаємодій між людьми завдяки нормативному регулюванню. До його системи входять всі способи реакції як великих суспільних утворень, так і конкретного індивіда на різноманітні конкретні дії людини чи то груп, всі засоби суспільного тиску для того, щоб поставити поза нормовану поведінку та діяльність у певні соціальні межі; гарантує комфортну поведінку членів суспільства або соціальної групи по відношенню до рольових вимог і сподівань.

62. Феномен групового тиску. Конформізм та конформність.

Феномен групового тиску - один із феноменів внутрішньогрупової життя, що розкриває питання про прийняття членами групи норм групового життя. *Групові норми* - це система правил, вироблених групою в процесі життєдіяльності, прийнятих більшістю і які регулюють відносини між її членами. Феномен групового тиску (конформізму) пов'язаний із прийняттям вже існуючих норм групового життя кожним новим її членом, тобто "підключенням" цього індивіда до групи і його "підпорядкуванням" групі.

Конформізм є механізмом, що стабілізує групові процеси, забезпечує перемогу норм, прийнятих більшістю.
Під **конформізмом** *розуміють пасивне, пристосовницьке прийняття групових стандартів у поведінці.* Дослідники виділяють *два різновиди конформізму - внутрішній і зовнішній.* Щире схвалення норм і правил, які існують у групі, схиляння перед авторитетами є виявом внутрішнього конформізму. Якщо ж зміна емоцій, суджень чи поведінки індивіда сталася внаслідок поступливості (людина просто вирішила відкрито не заявляти про свої уподобання і не відстоювати публічно власні переконання) - має місце зовнішній конформізм.

Конформізм є широким соціально-психологічним явищем, який часто ототожнюють з поняттями "конформна поведінка" або "конформність".
Конформна поведінка - дія чи поведінка індивіда, відповідна до групових норм внаслідок ситуації групового тиску. Якщо поведінка людини змінилася внаслідок того, що в ході дискусії, спілкування індивід дійсно переконався в чомусь, то такий варіант конформної поведінки отримав назву раціоналістичного. Інший різновид конформної поведінки - мотивований, який виявляється у тому, що індивід, який бажає зберегти гарні стосунки з членами групи і не бажає конфліктувати, лише ззовні демонструє зміни, а насправді залишається при власній думці.

Конформність - властивість поведінки людини, яка проявляється у схильності підтримувати думку групової більшості і піддаватися груповому тиску. Конформність виявляється у ситуації конфлікту між думкою особистості і позицією групи. Внутрішня конформність - справжнє перетворення настанов та поведінки індивіда на користь підпорядкування груповим нормам, внаслідок якої розв'язується конфлікт між ним і групою. З поняттям конформізму тісно пов'язані поняття "негативізм" або "нонконформізм".

63. Поняття про конфлікт. Способи реагування на конфлікт.
Конфлікт —
1. стан відкритої, часто затяжної боротьби; битва або війна;

2) стан дисгармонії у стосунках між людьми, ідеями чи інтересами; зіткнення протилежностей;
3) психічна боротьба, яка виникає як результат одночасного функціонування взаємно виключних імпульсів, бажань або тенденцій;
4) протистояння характерів або сил у літературному або сценічному творі, особливо головна позиція, на якій будується сюжет.
Українські вчені Г.В. Ложкін та Н.І . Пов'якэль розглядають **конфлікт** як зіткнення різноспрямованих сил (цінностей, інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів - сторін взаємодії, наголошуючи на тому, що поняття різноспрямованості ширше за розуміння протилежності спрямованості, що дає можливість зняти обмеження розуміння проблеми та усунути елемент антагонізму.

Шляхи розв’язання:
а) попередження конфлікту;
б) управління конфліктом;
в) прийняття оптимальних рішень у конфліктних ситуаціях;
г) розв'язання конфлікту.
Тактики вирішення конфлікту:

1. Ідентифікувати причину, привод, зону впливу та мотиви виникнення конфлікту
2. З'ясувати справжні цілі, відокремити власні цілі від соціальних
3. Функціональний підхід — заохочення обміну думками та уточнення позицій для владнання відносин
4. Емоційно-пізнавальний — проаналізувати як емоції впливають на конфлікт
5. Розв'язання конфлікту з урахуванням властивостей його учасників
6. Розв'язання конфлікту з урахуванням етики стосунків конфліктуючих сторін
7. Розв'язання конфлікту з урахуванням його можливих наслідків

64. Поняття про лідерство та керівництво.

Лідерство — один із детермінованих суспільними відносинами процесів організації малої групи та керування нею, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальний термін і з високим ефектом. **Лідер -** це член групи, що спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах визначеної (як правило, досить значущої) ситуації, щоб забезпечити організацію спільної діяльності для швидкого досягнення спільної мети.

Якщо феномен лідерства пов'язаний із регулюванням неформальних стосунків, то **керівництво** - засіб регулювання офіційних стосунків. ***Лідерство і керівництво*** - це персоніфіковані форми соціальної взаємодії та інтеграції всіх механізмів та способів соціально-психологічного впливу для досягнення максимального ефекту групової діяльності.

Керівництво є процесом керування трудовою діяльністю групи, що здійснюється керівником на підставі господарсько-правових повноважень. В ідеалі керівник і лідер повинні поєднуватися в одній особі, однак на практиці це відбувається не часто. Тому мистецтво керівництва полягає в умінні керівника координувати роботу лідерів, спиратися на них, тобто зміцнювати стійкість офіційної структури, спрямовуючи її в потрібне русло міжособистісних стосунків.

65.Стилі лідерства та керівництва.

Для того, щоб ефективно керувати роботою колективу, необхідно мати уявлення про переваги і недоліки окремих стилів керівництва і лідерства. Традиційно виділяють три таких стилі: **авторитарний, демократичний, ліберальний.**

Авторитарний (адміністративний, директивний, вольовий) стиль відрізняється тим, що групою керує одна

людина - керівник. Саме він моделює, координує та контролює її діяльність. Цей стиль сприяє зростанню числа ієрархічних ступенів і перешкоджає співробітництву, викликаючи необхідність у контролі та збільшенні бюрократичного апарату, підсилює фрустрацію та сприяє тим самим виникненню неформальних груп. Перевага цього стилю - особиста відповідальність керівника.

Демократичний стиль називають колегіальним, товариським. Його характерна риса - активне спілкування між начальником і його співробітниками, що утворюють групу. Рішення приймаються на загальних зборах. Цей стиль сприяє поширенню інформації та полегшує прийняття рішень, однак при авторитарному стилі рішення все ж таки приймаються швидше. Демократичний стиль керування важко реалізувати. Він передбачає наявність у керівника таких якостей, як почуття особистої відповідальності, високий рівень компетентності у професійній діяльності, здатність розуміти інших, толерантність, володіння технікою проведення загальних зборів. Керівник і група повинні навчитися спілкуватися між собою, що передбачає поступову підготовку групи. Тому перехід від авторитарного керівництва до демократичного може бути ефективним при формуванні групи, а також при розв'язанні питань, що вимагають невідкладних і глибоких змін. При демократичному стилі керівництва краще здійснюється самоконтроль, а структура групи є простішою (менше ієрархічних рівнів). Побічні зв'язки відбуваються частіше і менш конфліктні. Структура групи має вигляд розгалуженої мережі.

Ліберальний стиль керівництва (інші назви - анархічний, нейтральний, потуральний, формальний) характеризується тим, що функція керівництва цілковито передається членам групи, яка стає "групою без керівника". Натомість лідер існує, але його позиція непомітна. Така група живе дуже динамічно, але витрачає багато сил на свою організацію.

Небезпека в тому, що керівництво може неофіційно очолювати негативний лідер.

66. Аналіз якості групових рішень. Групові деформації. Зменшення впливу групових деформацій.

Аналіз якості групових рішень

Аналізуючи групове розв'язання завдань, важливо враховувати співвідношення *ефективності індивідуальних та групових дій*. У соціально-психологічній літературі описано численні дослідження, що порівнюють якість групових та індивідуальних рішень. Найвідомішим з них є експеримент **Б. Шонера**. У серії А піддослідні спочатку приймали індивідуальні рішення, а потім вирішували ті ж завдання в групі. У серії Б послідовність була протилежною.

На основі цих експериментів зроблені наступні висновки:

- Індивідуальні рішення в серії А були набагато гіршими, ніж групові рішення в серії Б. Індивідуальні рішення були оптимальними у 16,8% випадків, тоді як групові – у 66,7%.
- Порівняння групових рішень в обох серіях показує, що в серії Б ці рішення значно кращі, ніж у серії А. Особи, які починали роботу з прийняття групових рішень, мали кращі результати, ніж ті, які починали з індивідуальних рішень.

Ці висновки свідчать про те, що групова діяльність підвищує якість рішень.

Групові деформації

Під час групової дискусії можуть виникати деякі деформації, що знижують якість рішень. Одним з таких прикладів є феномен **"groupthink"** (групове мислення), описаний І. Янісом. Групове мислення характеризується наступними ознаками:

- Ілюзія невразливості

- Колективне прагнення дати раціональне пояснення рішенню
- Безперечна віра в принципи поведінки групи
- Стереотипне сприйняття суперників
- Тиск на членів групи, які висловлюють протилежну думку
- Самоцензура членів групи
- Ілюзія одностайності оцінок
- Поява "охоронців" групового духу

Феномен "groupthink" ускладнює раціональний аналіз аргументів "за" і "проти", знижуючи якість групового рішення. Відомі приклади негативних наслідків групового мислення включають рішення команди Дж. Кеннеді про інтервенцію на Плайя-Хирон та введення радянських військ до Чехословаччини і Афганістану.

Для **зменшення впливу групових деформацій** рекомендують:

- Організувати спільну діяльність, стимулюючи критичність мислення.
- Керівник повинен займати нейтральну позицію перед прийняттям рішення.
- Включати до складу групи спеціаліста, завданням якого є пошук слабкостей та небезпек рішень.
- Залучати незалежних спеціалістів-експертів, які не є членами групи.

Групова дія є ефективнішою за індивідуальну, але може поступатися ефективності дії видатної особистості. Для продуктивних групових рішень важливо добирати членів групи за професійними характеристиками. Наявність **лідера** також впливає на групове рішення, іноді роблячи його **ризикованішим**. Феномен "зсування до ризику" пояснюється гіпотезами дифузії відповідальності, лідерства та ризику як цінності.

67.Соціально-психологічна структура особистості.

Соціально-психологічна структура особистості об'єднує соціальні та психофізіологічні властивості, дозволяючи розглядати особистість як суб'єкт діяльності і соціальних відносин. Вона включає поведінку, яка є результатом взаємодії особистості з соціальним середовищем, враховуючи її соціальні ролі, статуси та індивідуальні особливості.

Аналіз проблем структури особистості чітко виявляє відмінності соціологічного та соціально-психологічного підходів до дослідження особистості та групи. *Соціологи акцентують увагу на надіндивідуальних структурах, навіть у малих групах, тоді як соціальні психологи зосереджуються на суб'єктивних відношеннях особистості.*

Соціальний психолог аналізує суб'єктивні відношення особистості, які виникають у процесі виконання соціальних ролей та норм. Це включає психосоціальні відношення, що визначають поведінку індивіда в соціальних групах та спілкуванні. *М.Г. Ярошевський* наголошує на важливості спілкування як засобу зв'язку індивіда з іншими людьми та виконання соціальних ролей.

Соціально-психологічна структура особистості є проміжною між соціальною та психологічною, що дозволяє синтезувати рівні детермінації людської діяльності. **Особистість** розглядається як **суб'єкт діяльності**, а її вивчення допомагає встановити субординацію між філософськими, соціологічними та психологічними категоріями. Об'єднує с**оціальні та психофізіологічні** властивості, включаючи їх до соціальних зв'язків та поведінки в різних життєвих ситуаціях. **Л.С. Виготський** визначає *поведінку як суттєвий компонент соціально-психологічної структури особистості, яка є інтеграцією суспільних відносин і соціальних дій.*

Психологічна структура особистості, як зазначає К.К. Платонов, включає чотири підструктури:

- Біологічно зумовлені особливості.
- Особливості окремих психічних процесів.
- Рівень підготовленості або досвід особистості.
- Соціально зумовлені якості особистості.

Єдність інтер- та інтрапсихологічних процесів
Психологічна структура особистості повинна враховувати єдність між *інтерпсихологічними та інтрапсихологічними процесами.* **Б.Г. Ананьєв** підкреслює важливість перетворення інтеріндивідуальних зв'язків у інтраіндивідуальні для формування структури особистості.

Б.Д. Паригін пропонує **динамічну структуру особистості**, що складається з *психічного стану і поведінки*. Вона включає вчинки особистості, які опосередковуються процесом спілкування та взаємодії з іншими людьми. Поведінка особистості залежить від соціальних норм, статусу, ролі та ціннісних орієнтацій.

68. Установка як центральний елемент позиції.
Соціальна установка (аттитюд) - це концепт, який описує суб'єктивні орієнтації індивіда як члена групи (суспільства) на певні цінності. Вперше поняття установки було введене німецькими вченими, а пізніше розроблене **Д.М. Узнадзе** та його школою. Установка розглядається як готовність до певної активності, що визначається взаємодією конкретної потреби та ситуації її задоволення. Звідси поділ установок на актуальні та фіксовані, і на установки до об'єкта та ситуації.

Соціальна установка складається з **трьох компонентів**:

- Когнітивний (пізнавальний): знання суб'єкта про предмет його відношення.
- Афективний (емоційний): емоційна оцінка предмета.
- Поведінковий (конативний): намір-програма дій щодо конкретного об'єкта.

Позиція особистості - це суб'єктивне відношення, пов'язане з оцінкою навколишньої дійсності та вибором оптимальної поведінки. Позиція тісно пов'язана з об'єктивними параметрами життя людини, такими як місце у соціальній системі, структура групи, правила та обов'язки. Єдність об'єктивного і суб'єктивного (статусу і позиції) виявляється в рольовій поведінці.

Установка *схиляє індивіда до певної форми реагування, оцінювання та готовності до дій* згідно з певними цінностями, що може сприяти задоволенню конкретних потреб. Повторення ситуацій формує фіксовані установки особистості, які впливають на життєву стратегію людини.

Дослідження **Р. Лапієра** показало, що існує *невідповідність між вербальною поведінкою (установкою) і реальною поведінкою*. Це пояснюється залежністю відповіді від ситуації:

- Знеособлена ситуація (лист): одноманітна поведінка.
- Частковий особистий контакт (розмова): різноманітні відповіді.
- Безпосередня взаємодія (особистісна ситуація): майже одноманітна позитивна поведінка.

Для конкретизації ситуації необхідно враховувати *групові норми, очікування, вплив референтної групи, риси особистості*. **М. Рокич** розрізняв аттитюди до об'єкта і до ситуації, пояснюючи таким чином різні типи поведінки.

М. Фішбейн розглядав установку як *схильність індивіда до реакції*. Він досліджував вплив поведінки на установку, зосереджуючись на поведінкових намірах суб'єкта щодо дії, а не об'єкта установки. Його модель враховувала мотиваційні, нормативні та ситуативні змінні.

Поведінка особистості в соціумі зумовлюється соціальними та індивідуальними умовами, особливостями соціальної

інфраструктури, традиціями, звичаями, життєвими цінностями та індивідуальними властивостями особистості. "**Я-концепція**" - це сукупність уявлень, суджень, переконань індивіда про себе, яка визначає його стосунки з іншими людьми та тенденції поведінки.

Соціальна установка зберігає важливий статус у соціальній психології, задаючи механізми соціальної поведінки особистості. Незважаючи на певні суперечності в поглядах, установка впливає на поведінку людини, яка залежить від багатьох чинників, включаючи суб'єктивні уявлення, цінності та соціальні норми.

69.Роль як реалізація статусу і позиції особистості.
Соціальний статус особистості - це місце, яке людина займає в суспільстві. Кожна людина має не один соціальний статус, оскільки включена в різні соціальні зв'язки і виконує різні соціальні функції. **Р. Мертон називає це «статусним набором».**
Соціальні статуси поділяються на:
- Предписані статуси - дані людині від народження (стать, національність, місце народження).
- Набуті статуси - ті, які набуваються протягом життя (освіта, професія, кваліфікація).

Ієрархія соціальних статусів фіксується поняттям престижу, яке відображає значимість положення, яке займає людина в суспільстві.
Соціальна роль відображає динамічний аспект соціального статусу. Це *модель поведінки, яка об'єктивно задана соціальною позицією особистості в системі суспільних або міжособистісних відносин*. Кожен соціальний статус має свій ролевий набір, тобто дотримання людиною певних зразків і норм поведінки, що випливають із цього статусу. Наприклад, статус лікаря передбачає певні права та обов'язки, а соціальна роль лікаря включає правила поведінки в спілкуванні з колегами, пацієнтами та адміністрацією.

Характеристики ролі за Т. Парсонсом

- Емоції - одні ролі потребують стриманості (суддя, священик), інші - експресії (актор, співак).
- Засіб отримання - одні ролі призначаються, інші треба завойовувати.
- Масштаб - частина ролей сформована й чітко обмежена, інша - досить розмита.
- Формалізація - деякі ролі передбачають формальне спілкування (дипломатичний прийом), інші - неформальне (компанія друзів).
- Мотивація - різні ролі пов'язані з різною мотивацією.
- Рольові очікування та рольова поведінка

Соціальна роль розпадається на:

- **Рольові очікування** - те, чого очікують від певної ролі.
- **Рольова поведінка** - те, що людина виконує в межах своєї ролі.

Суспільство стежить за дотриманням правил рольової поведінки через систему соціального контролю та соціальних санкцій. Соціальні санкції можуть бути *моральними (презирство) або юридичними, політичними, економічними (реалізовані через діяльність соціальних інститутів).*

Кожна людина виконує кілька ролей, що може призвести до рольового конфлікту:

- Міжрольовий конфлікт - суперечність між різними соціальними ролями (студентка - дружина).
- Внутрішньорольовий конфлікт - суперечність між вимогами до ролі від різних учасників взаємодії (чоловік - свекруха - дружина).
- Інноваційний конфлікт - суперечність між уявленнями людини про себе та її рольові функції.

Для опису системи соціальних ролей використовують два поняття:

- Спосіб життя - соціальні ролі, прийняті під впливом соціальних вимог.
- Стиль життя - соціальні ролі, виконувані відповідно до внутрішніх схильностей.

Соціальний статус і роль є нероздільними. Кожна людина має серію ролей, які визначають її обов'язки перед суспільством та очікування суспільства від неї. Рольова поведінка та соціальний контроль забезпечують стабільність соціальної системи. Розуміння соціальних ролей і статусів допомагає краще зрозуміти функціонування суспільства та поведінку індивідів у ньому.

Політична психологія (4)

70. Психологія політичного лідерства.

Психологія політичного лідерства є складним та багатовимірним поняттям, яке досліджується з різних підходів. Вивчення лідерства охоплює аналіз особистих якостей лідера, його поведінки, влади та впливу, а також ситуаційних факторів.

Основні **підходи до вивчення лідерства:**

Характеризуючий підхід виділяє особисті якості лідера, такі як наполегливість, прагнення до відповідальності, ризикованість, ініціативність, впевненість, здатність впливати.

Поведінковий підхід вивчає дії лідера та їх зв'язок з ефективністю лідерства. Успішність лідера залежить від його послідовників.

Підхід влади та впливу вивчає види влади та їх зв'язок з успішністю лідерства. Влада лідера має бути ефективною для досягнення цілей.

Ситуаційний підхід підкреслює важливість авторитету, свободи дій лідера та зовнішнього середовища. Різні ситуації вимагають різних стилів поведінки.

Теорія харизматичного лідерства, де основна увага приділяється якостям лідера. Харизматичний лідер

викликає віру, безумовне прийняття та любов у послідовників.

Теорія імпліцитного лідерства, де лідерство сприймається суб'єктивно, а не є об'єктивним конструктом.

Теоретичні підходи до лідерства

- *Особистісні якості* лідера: Наполегливість, впевненість, домінантність, привабливість. Компенсаторні мотиви, такі як невпевненість у собі та тривожність.
- *Мотивація* лідера: Потреба у владі, досягненні мети, соціальні потреби. Роль мотивів у визначенні лідерської поведінки.
- *Комунікативно-особистісні* властивості: Легкість спілкування, адаптивність, активна позиція. Соціальний інтелект та особистий магнетизм.
- *Харизматичне лідерство*: Віра послідовників у правильність переконань лідера. Харизматичні лідери більш ефективні завдяки своїм особистим якостям.

Аспекти лідерства в політичній психології

- Вивчення лідерів зосереджується на *особистісних відмінностях та особливостях їхньої поведінки*. Це включає врахування демографічних (вік, стать, національність) та особистісних (інтелект, мотивація, впевненість) характеристик.
- Поведінка лідера значною мірою залежить від його *послідовникі*в. Важливими характеристиками послідовників є їхній інтелект, мотивація, позиція в групі та гармонійність міжособистісних відносин.
- *Взаємовідносини між лідером і його послідовниками* є ключовими для успішного лідерства. Аналіз цих відносин допомагає зрозуміти, як лідер впливає на групу і як група впливає на лідера.
- Лідери *мають адаптувати свої стилі поведінки до різних ситуацій*. У сприятливих умовах вони можуть зосереджуватися на міжособистісних стосунках, тоді як у несприятливих ситуаціях їм доводиться більше уваги приділяти завданням та досягненню цілей.

71. Психологія політичних комунікацій.

Політична комунікація відіграє ключову роль у координації суспільно-політичних інтересів, забезпеченні демократичної політичної культури та свободи мас-медіа. Ідеальною є система, де інформація вільно циркулює, забезпечуючи повагу до прав і свобод особистості.

Соціальна і політична система залежить від інформації, що надходить ззовні та від внутрішніх субсистем. Політична комунікація структурує *політичну діяльність, з'єднуючи всі компоненти політичної сфери суспільства.*

К. Дойч, застосовуючи кібернетичні ідеї **Н. Вінера**, зазначає, що *політична система ніколи не перебуває у стані рівноваги, постійно беручи участь у динамічних процесах управління та координації зусиль.*

Проблеми політичної комунікації почали вивчати під час Першої світової війни через дослідження пропаганди. Фундаментальні праці та термін "політична комунікація" з'явилися наприкінці 1940-х років. Розвиток кібернетичної теорії та нових комунікаційних систем і технологій зумовили виокремлення цього напряму.

Якість політичних рішень залежить від інформації, яку має політична система. Недостовірна або неповна інформація може призвести до серйозних проблем. Політична комунікація забезпечує циркуляцію інформації між різними частинами політичної системи, суспільними групами та індивідами.

Кожна політична система створює власну **мережу комунікації**, що розвивається разом із політичними структурами. Рівень розвитку цих мереж залежить від *економічного розвитку суспільства, технічного рівня передавання інформації та базової ідеології політичної системи.*

Політичні системи можуть бути *ліберальними, авторитарними або тоталітарними.* Ліберальні системи політичної комунікації передбачають діалог між владою та суспільством, а також взаємообмін інформацією між правителями та підлеглими.

Функції політичної комунікації

- Поширення політичних цінностей та інформації: Формування політичної свідомості. Поширення норм політичної культури. Здійснення політико-культурного обміну.
- Інтеграція та регулювання політичних відносин: Підготовка громадськості до участі в політичній діяльності.

Масова комунікація є діяльністю соціального суб'єкта з виробництва й поширення політичної інформації, спрямованої на формування суспільної свідомості. Ця діяльність здійснюється через засоби масової комунікації, організації та неформальні контакти.

Сприйняття політичної інформації індивідом значною мірою залежить від його соціокультурної групи. Групові дискусії та рішення сприяють послабленню внутрішнього опору певній думці.

Національно-державні символи є важливими для формування національної ідентичності та політичної свідомості. Вони включають прапори, герби, гімни, національні свята та інші елементи політичної символіки.

72. Політична соціалізація: етапи, види, механізми.

Політична соціалізація — процес залучення особи до участі у виробленні політики.

Громадянське дозрівання, заохочення людини до політики проходить певні вікові стадії. Воно починається вже у віці

3-4 років, коли через сім’ю, ЗМІ, найближче оточення дитина набуває перших знань про політику.

На етапі ***первісної соціалізації*** діти одержують різні уявлення про правильну або неправильну поведінку, вчинки. Під впливом настроїв і поглядів, що панують у сім’ї, часто закладаються політичні норми і цінності на все життя, які відзначаються неабиякою стійкістю.

Вторинна соціалізація. Політичне виховання і навчання певною мірою відбувається в школі, період перебування в якій становить вторинну політичну соціалізацію. За цей час дитина вивчає основні, загальновизнані в суспільстві цінності і погляди, набуває початкового досвіду соціальної практики, особливо через участь в діяльності дитячих організацій.

Третій етап. Наступний етап політичної соціалізації доцільно пов’язувати з періодом життя від 16-18 до 40 років. У 16-річному віці люди одержують паспорт, і 18-річному віці — юридичне право на участь у політичній діяльності. Водночас вони здобувають ґрунтовні знання в суспільній сфері завдяки навчанню і роботі.

Четвертий етап. Політична соціалізація триває і з досягненням людьми зрілого віку (40-60 років) на їхню політичну поведінку значною мірою впливають життєвий досвід, наявність дорослих дітей, сталість поглядів. Проте і в цей період люди вдосконалюються в політиці, краще й глибше оцінюють суспільно-політичні події, завдяки чому можуть вносити корективи у свої політичні погляди і поведінку.

На процес політичної соціалізації впливають і ***стихійні чинники***: війни, революції, політичні та економічні кризи.

Якщо політична система перебуває в *стані кризи*, відбуваються порушення і серйозні збої в процесі

політичної соціалізації. Формуються неправильні уявлення про суспільство, які набувають стійкого характеру.

Типи політичної соціалізації:

- ***гармонічний тип*** **– відображає нормальні психологічні взаємодії людини та інститутів влади, раціональне і з повагою ставлення індивіда до правопорядку, держави;**
- ***гегемоністський тип*** **– характеризує негативне ставлення людини до будь-яких соціальних і політичних систем, окрім “своєї”;**
- ***плюралістичний тип*** **– засвідчує визнання людиною рівноправності з іншими громадянами;**
- ***конфліктний тип*** **– формується на основі міжнародної боротьби і протистояння взаємозалежних інтересів.**

Механізми політичної соціалізації функціонують на декількох рівнях. Прийнято виділяти ***загальносоціальний***, ***соціально-психологічний*** і ***індивідуальний*** рівні дії цих механізмів. На **загальсоціальному** рівні на людину діє величезне число макросоціальних і макрополітичних факторів, що підлягають людській оцінці і, на основі цієї оцінки, виробляються відповідні ставлення до даного суспільства і його політичної системи. На **соціально-психологічному** рівні, політичні цілі та цінності транслюються системою як через великі, так і через малі групи, членом яких є індивід. На основі безпосереднього спілкування і взаємодії, людина долучається до елементів політичної системи на життєвому рівні, виробляючи емоційне ставлення до них. На **індивідуальному** рівні, в якості механізмів політичної соціалізації виступають індивідуально-психологічні структури, на основі яких поступово і формуються ті потреби, мотиви, установки та стереотипи, які потім керують свідомістю і поведінкою людини в політиці.

73. Психологічні механізми утворення натовпу.

Основним механізмом розвитку натовпу є **масове спілкування**, яке психологічно впливає на поведінку і вчинки людей. Це явище свідомо використовують організатори політичних акцій, масових гулянь і видовищ. Під час надзвичайних ситуацій (стихійні лиха, епідемії) масове спілкування розгортається *стихійно і мимовільно*.

Основні механізми формування натовпу

- Ланцюгова реакція: Взаємоспрямоване емоційне зараження, що наростає.
- Поширення емоцій та поведінкових імпульсів між учасниками.
- Чутки: Розповсюдження неперевіреної інформації, яка впливає на сприйняття і дії учасників натовпу.

Етапи формування натовпу

- *Утворення ядра натовпу*: Сформування групи ініціаторів, які визначають напрямок дій.
- *Ланцюгова реакція*: Активне поширення емоційного зараження серед учасників.
- *Процес кружляння*: Зростання емоційного напруження та залучення нових учасників.
- *Поява нового спільного об'єкта уваги*: Фокусування уваги натовпу на конкретному об'єкті чи події.
- *Активізація індивідів через збудження*: Збудження і мобілізація учасників до дії.

Склад натовпу

- **Ядро натовпу (заводії)**: суб'єкти, завдання яких сформувати натовп і використати його енергію для досягнення своїх цілей.
- **Учасники натовпу**: люди, що приєдналися через ідентифікацію своїх ціннісних орієнтацій із напрямком дій натовпу.
- **Агресивні особистості**: приєднуються для розрядки своїх невротичних і садистських схильностей.
- Люди, що приєдналися через **помилкове сприйняття обстановки**.

- **Пересічні громадяни**: приваблені ексцесами як видом розваги.
- **Схильні до навіювання**: легко піддаються загальному настрою натовпу.
- **Зацікавлені спостерігачі**: не втручаються, але їхня присутність збільшує масовість і підсилює вплив натовпу.

Психосемантика (2)

74. Методики та техніки семантичного диференціалу.

Семантичний диференціал – це психологічний інструмент для вимірювання значень, які індивіди надають певним поняттям чи об'єктам. Він був розроблений американським психологом *Чарльзом Осгудом* у середині XX століття і залишається популярним методом у соціально-психологічних дослідженнях.

Семантичний диференціал базується на використанні *біполярних* шкал, які складаються з **пар антонімів**, наприклад, "добрий - злий", "сильний - слабкий". Респонденти оцінюють поняття чи об'єкт, *розташовуючи його на шкалі між цими антонімами*.

Етапи проведення дослідження

1. Вибір об'єкта дослідження: Визначення поняття або об'єкта, що підлягає оцінці.
2. Розробка шкал: Вибір біполярних антонімів, які найбільш повно охоплюють різні аспекти об'єкта дослідження. Кожна шкала зазвичай має 5 або 7 градацій (наприклад, від -3 до +3).
3. Збір даних: Опитування респондентів, які оцінюють об'єкт на кожній шкалі.
4. Аналіз даних: Обробка результатів для визначення середніх значень і стандартних відхилень для кожної шкали.
5. Візуалізація даних у вигляді графіків або діаграм.

Приклади застосування

- Оцінка іміджу бренду
- Вивчення міжособистісних відносин
- Дослідження культурних стереотипів

Переваги семантичного диференціалу

- Метод може бути застосований до різних об'єктів і контекстів, що робить його дуже *гнучким та універсальним*.
- *Легкість* у розробці опитувальників і проведенні опитувань.
- Оцінки респондентів можна легко кількісно аналізувати, що забезпечує високий рівень *об'єктивності* результатів.

Недоліки семантичного диференціалу

- Вибір антонімів може бути *суб'єктивним* і впливати на результати дослідження.
- Результати можуть бути *складними для інтерпретації* без належного контексту або додаткової інформації.

75.Загальна характеристика та призначення методу репертуарних решіток.

Метод репертуарних решіток (або метод конструктивних репертуарних решіток) був розроблений американським психологом *Джорджем Келлі в середині XX століття*. Цей метод є інструментом для вивчення *когнітивних структур індивідів*, зокрема, їх особистих *конструктів*, які вони використовують для інтерпретації світу.

Загальна характеристика методу

Основною ідеєю методу є поняття **конструктивних конструктів**, які є *дихотомічними (біполярними)* шкалами, що індивід використовує для *класифікації та оцінки об'єктів, людей та подій*.

Репертуарні решітки складаються з таблиці, де по *вертикалі* розташовані *об'єкти чи особи (елементи)*, а по *горизонталі – пари протилежних конструктів.*

Респондент заповнює решітку, *порівнюючи об'єкти за допомогою конструктів*, визначаючи, які об'єкти або особи належать до одного або іншого полюса кожного конструкта.

Результати заповненої решітки *аналізуються для виявлення основних конструктів*, які використовує індивід, а також для розуміння того, як ці конструкти організовані та взаємодіють між собою.

Призначення методу

- Вивчення *когнітивних структур* (як індивіди інтерпретують світ, які категорії та шкали оцінки вони використовують.)
- *Психотерапія* (виявлення та зміни дисфункціональних конструктів, що можуть бути причиною психологічних проблем.)
- *Освітні дослідження*(оцінки мислення студентів, їх уявлень про предмети навчання та для розробки навчальних програм, які враховують ці уявлення.)
- *Маркетингові дослідження* (як споживачі сприймають продукти та бренди, які критерії вони використовують для їх оцінки.)
- *Соціальні дослідження* (вивчення суспільних уявлень та цінностей, виявлення групових конструктів, що впливають на соціальну поведінку.)

Переваги методу

- *Гнучкість і універсальність,* може бути адаптований для різних дослідницьких контекстів і цілей.
- Забезпечує *глибокий інсайт у те, як індивіди сприймають і структурують свою реальність.*
- Метод фокусується на *унікальних особистих конструктах* кожної людини, що дозволяє отримати *індивідуально* значущі дані.

Недоліки методу

- Процес заповнення та аналізу решіток може бути *складним і вимагати значного часу.*
- Результати можуть бути *суб'єктивними* і залежати від моментального настрою або контексту, в якому проводиться дослідження.

(19) Відповідальна:Настя

Психодіагностика (5)

76.Витоки психодіагностики як науки: Психологічне тестування.

Термін «психодіагностика» запровадив **Г. Роршах** для позначення процесу дослідження за допомогою створеного ним «Заснованого на перцепції діагностичного тесту». *Паралельно з поняттям «психодіагностика» використовують термін «психологічне тестування»*. Спочатку під психологічним тестуванням розуміли будь-які вимірювання у психології, однак, із розвитком тестів це словосполучення застосовують лише щодо вимірювання особливостей та когнітивних здібностей особистості. Передумови психодіагностики закладені в індивідуальних розходженнях між людьми. Родоначальником наукового підходу до індивідуальних розходжень став Френсіс Гальтон, який створив перший інструмент для їх вимірювання – тест, основною ціллю якого було – вимір людських здібностей. Удосконалює вже відомі прийоми дослідження чутливості та створює нові. Ф. Гальтон виявився новатором і в сфері статистичних процедур. У 1888р. дослідник пропонує метод обчислення кореляції. Він відкрив закон регресії (зниження людини до популяції). Ф. Гальтон був першим, хто порушив питання виміру особистісних властивостей. У праці «Вимір характеру» (1884р.) визначає необхідність вивчення не тільки розуму, але й інших особливостей.

Психодіагностика – це сфера психологічної науки, яка розробляє теорію, принципи та інструменти оцінки та вимірювання індивідуально психологічних особливостей особистості для постановки психологічного діагнозу. У практичному застосуванні психодіагностика визначається практичним застосуванням

розроблених інструментів для досягнення поставлених певних цілей. У практичному аспекті психодіагностика виступає як самостійна галузь діяльності, метою якої є оцінка наявного психологічного стану людини. **Задання психодіагностики:**

1. Встановлення наявності особливостей поведінки чи її властивостей.

2. Визначення рівня вираженості певної властивості у кількісних чи якісних показниках.

3. Опис діагностованих психологічних і поведінкових особливостей у випадках, коли це необхідно.

4. Порівняння ступенів вираженості досліджуваних властивостей у різних людей.

Психодіагностика є теоретичною дисципліною і сферою практичної діяльності психолога. Як теоретична дисципліна, вона розглядає закономірності винесення валідних і надійних психодіагностичних суджень, правила діагностичних умов, за яких здійснюється констатація наявності психологічних змінних. Теоретична обґрунтованість є неодмінною умовою розробки діагностичної процедури.

Психодіагностичні методики повинні відповідати і таким додатковим вимогам:

1. Соціокультурна адаптованість тесту означає відповідність тестових завдань та оцінок особливостям культури досліджуваних.

2. Простота викладу і формулювань та однозначність тестових завдань.

3. Обмежений час виконання тестових завдань.

4. Наявність норм для даного тесту.

Психодіагностичні методики – це специфічні психологічні інструменти, призначені для вимірювання та оцінки індивідуальнопсихологічних особливостей людей. Друга функція психодіагностики реалізується практичними психологами, які використовують діагностичні методики. Практичні психологи вимірюють, аналізують, оцінюють індивідуальні особливості людини або виявляють відмінності між групами людей, об'єднаних за будь-якою ознакою. Ці види діяльності практичних психологів називаються постановкою діагнозу і здійснюються задля вирішення певних прикладних задач.

Класифікація психодіагностичних тестів. Тест – це комплекс стандартизованих, стимулюючих певну форму активності, часто обмежених за часом виконання завдань, результати яких піддаються кількісній і якісній оцінці та дозволяють установити індивідуальнопсихологічні особливості особистості. Залежно від особливостей інтерпретації виконання тестів поділяють на: Орієнтовані на статистичну норму і відповідні критерії. Критеріально орієнтовані тести не мають нормативних даних. Точкою відліку обирають не нормальний розподіл, а встановлений обсяг вимог суспільства до психічного та особистісного розвитку людей.

У **розширеній класифікації** методики виділяють:

1. Залежно від предмета: тести інтелекту, здібностей, досягнень, особистісні тести, міжособистісні тести.

2. За характером тестових завдань: вербальні, образні, практичні, письмові, комбіновані.

3. За формою пред'явлення завдань: бланкові, апаратурні, малюнкові, усні.

4. За часом виконання: швидкості і результативності.

- Об'єктивні методики – це тести особистості, тести дії, ситуаційні тести, тести здібностей, всі критеріально орієнтовані тести.
- Суб'єктивні методики – це особистісні, характерологічні, мотиваційні, комунікативні і т.д.
- Проективні методики: конститутивні, конструктивні, інтерпретаційні, експресивні, адитивні.
- За способом організації досліджень: індивідуальні, групові.

77.Розвиток психодіагностики у XX ст.

Початковим періодом становлення сучасних методів психодіагностики, що стосуються основних психологічних процесів, властивостей і станів людини, слід вважати кінець XIX - початок XX століття.

У цей час досить активно і не без участі професійних психологів розвиваються ті галузі теорії ймовірностей і математичної статистики, на які згодом стали спиратися наукові методи кількісної психодіагностики. Однак спочатку математичну статистику стали застосовувати не в психології, а в інших науках:

в біології, економіці, медицині і т.д. Дещо пізніше почалося створення спеціальних засобів для кількісної психодіагностики психологічних явищ, наприклад факторного аналізу. Вперше він був використаний для психодіагностики рис особистості та рівня інтелектуального розвитку.

Один з перших статистично обгрунтованих тестів інтелекту розробив і опублікував у 1905-1907 pp. французький учений А. Біне. Пізніше з іншим французьким ученим Т. Симоновим він вдосконалив цей тест, який увійшов в історію психодіагностики як тест Біне - Симонова.

У другій половині 20-х років поточного сторіччя стали з'являтися нові психологічні, в тому числі інтелектуальні і особистісні тести, що дозволяють виробляти психодіагностику різних процесів і властивостей людини. Історично останніми серед психодіагностичних засобів кількісного характеру виникли і увійшли в практику ті, які пов'язані з соціально-психологічними дослідженнями. Це соціометричний тест, створений американським психологом Я. Морено, і безліч вимірювальних методик, розроблених групою американських соціальних психологів.

На 50 - 60-ті роки XX століття припадає основна кількість різноманітних психодіагностичних методик. Це були роки найбільшої психометричної активності вчених-психологів. В результаті досить швидко психологія збагатилася новими, більш надійними теоріями, і стала не тільки гідною академічною, але і практичною корисною наукою. Відкрилися широкі можливості для розвитку, що базуються на психодіагностиці прикладних областей знань, в тому числі психології праці, психофізіології, інженерної та медичної психології, педагогічної психології.

Сучасна психодіагностика виділилася в окрему галузь наукових і практичних психологічних знань. Створено багато психодіагностичних методик, число яких продовжує зростати швидкими темпами. Все більш широке застосування в психодіагностиці знаходять сучасні методи математики і фізики, а також засоби електронної психодіагностики, наприклад ЕОМ.

78.**Предмет психологічної діагностики. Структура психологічної діагностики.**

Предметом психодіагностики є:

1. Методологічні; теоретичні, конкретні методичні принципи побудови психодіагностичних інструментів та формування психодіагностичного заключення.
2. Методи, конкретні методики діагностування найбільш універсальних конструктів особистості, таких як: риси особистості, здібності, мотиви, свідомість та самосвідомість, міжособистісні взаємини.

З точки зору психодіагностичного заключення, предметом психодіагностики є :

1. Становлення наявності, у людини тієї чи іншої, психологічної властивості чи особливої поведінки.
2. Визначення міри розвитку даної властивості, її вираз в певних кількісних та якісних показниках.
3. Опис психічних та поведінкових особливостей людини тоді, коли це необхідно.
4. Порівняння міри рівня розвитку якості, що вивчається у різних людей, з акцентом на статево-віковий аспект.

Психодіагностичний процес. Психодіагностичний процес представлений у вигляді алгоритму діяльності психолога, кінцевим результатом якого є діагноз або прогноз.

Основні етапи:

1. Етап збору даних.

2. Етап переробки та інтерпретації

3. Етап прийняття рішень.

Психодіагностика як наука складається з таких компонентів:
1. Наукові теорії.
2. Репертуар конкретних методик.
3. Психометрика.
4. Прикладні моделі та методи прикладної психології.



79. **Психодіагностика і диференційна психологія**.

Найтісніший зв'язок психодіагностика виявляє з *диференційною психологією*.

Психологія відповідної предметної галузі складає одну із складових частин психодіагностики, складовою її частиною є *диференційна психометрика* - наука, яка обґрунтовує та розробляє вимірювальні діагностичні методи.

Основним споживачем диференційно-психологічних знань є психодіагностика. У диференційній психології народжуються поняття, для вимірювання яких потім створюються або підбираються методики. У зв'язку з цим дуже важливим є поняття психологічної норми, дуже неоднорідне за своїм змістом, на яке впливають, щонайменше, чотири наступних фактори.

Без широких систематичних діагностичних досліджень неможливе виявлення творчих здібностей, рання оцінка яких необхідна для забезпечення оптимального їх розвитку. Існує також чимало інших проблем, у вирішенні яких може допомогти *психодіагностика*. Це зумовлює необхідність здобування знань про рівень психічного розвитку дитини на всіх вікових стадіях, що власне й становить предмет шкільної психодіагностики.

Психодіагностичні висновки й результати набувають ваги лише у випадку пояснення їх з позицій предметної діяльності суб’єкта. Психодіагностика, яка орієнтована на принцип діяльності, виходить з аналізу діяльності й починається з аналізу її суб’єктивних структур і лише далі розкриває психологічну структуру діяльності й механізми її регуляції

80. Психодіагностика і психометрія. Психодіагностика і психологічна оцінка.

Існує як загальна, так і часткова психодіагностика. Частиною психодіагностики є ***психометрика – це підгалузь, яка обґрунтовує і розробляє психологічні методики***.

Сучасні методи психодіагностики охоплюють дослідження усіх психічних процесів, властивостей і станів людини. Створення, опис і наукове визнання наукових понять і явищ пов'язані з експериментальним вивченням їх психодіагностичними засобами. Визначення існування нових наукових об'єктів експериментальним шляхом неможливе без дотримання спеціальних вимог до психодіагностування. Основні вимоги до тестів та інших діагностичних методів обґрунтував сучасний англійський психолог Пол Клайн. До них належать такі обов'язкові умови: застосування шкали відношень або, як мінімум, шкали інтервалів, надійність, валідність, дискримінативність, наявність нормативних даних, а також такі вимоги, як просте формулювання і однозначність тестових завдань, обмеження часу їх виконання, соціокультурна адаптивність тесту, операціоналізація, верифікація тощо.

Тести (психометрія інтелекту, конструювання тестів)

81.Поняття тесту. Види тестів. Комп’ютеризовані тести.

Психологічні тести – це стандартизовані і зазвичай короткі та обмежені у часі випробування, призначені для встановлення кількісних і якісних індивідуальнопсихологічних відмінностей між людьми. Особливість тестів полягає у тому, що вони складаються з завдань, на які випробуваний повинен дати певну відповідь.

Тести можна класифікувати за різними критеріями. Тести можна поділити за формою та за змістом.

Індивідуальні тести – це такий вид методик, коли взаємодія експериментатора і випробуваного відбувається один на один.

Індивідуальне тестування має свої переваги: можливість спостерігати за випробуваним (за його мімікою, мимовільними реакціями), чути та фіксувати непередбачувані інструкцією висловлювання, що дозволяє оцінити ставлення до обстеження, відзначати функціональний стан випробуваного та ін.

Групові тести дозволяють одночасно проводити дослідження великої кількісті людей (до декількох сотень осіб). Оскільки інструкції та процедура проведення таких тестів детально розроблені, експериментатор повинен неухильно їх виконувати.

Усні та письмові тести розрізняються за формою відповіді.

Усними найчастіше бувають індивідуальні тести, письмовими – групові. Усні відповіді в одних випадках можуть формулюватися випробуваним самостійно («відкриті» відповіді), у інших – він повинен з декількох запропонованих варіантів відповіді вибрати і назвати ту, яку вважає правильною («закриті» відповіді).

У *письмових тестах* відповіді даються випробуваним або у тестовому зошиті, або на спеціально розробленому бланку відповідей. Письмові відповіді також можуть носити відкритий або закритий характер.

Бланкові, предметні, апаратурні, комп'ютерні тести розрізняються за матеріалом, який використовується при тестуванні.

Бланкові тести (іншою широко відомою назвою є – тести «олівця та паперу») представлені у вигляді окремих бланків або зошитів, брошур, у яких містяться інструкція із застосування, приклади розв'язання, завдання та графи для відповідей. Бланкові тести можуть застосовуватися як при індивідуальному, так і при груповому тестуванні.

У *предметних тестах* матеріал тестових завдань представлений у вигляді реальних предметів: кубиків, карток, деталей геометричних фігур, конструкцій і вузлів технічних пристроїв тощо. Предметні тести частіше проводяться індивідуально.

Апаратурні тести – це такий тип методик, який вимагає застосування спеціальних технічних засобів або спеціального устаткування для проведення дослідження або реєстрації отриманих даних. Широко відомі прилади для дослідження

показників часу реакції (реактометри, рефлексометри), пристрої для вивчення особливостей сприйняття, пам'яті, мислення.

Комп'ютерні тести – це психодіагностичні методики, розроблені (адаптовані) з урахуванням специфіки та можливостей комп'ютера. Після завершення тестування ви можете отримати інтерпретацію ваших результатів, засновану на тестових нормах. За бажанням, можна отримати інформацію у вигляді графіків, таблиць, діаграм, профілів. Використання комп'ютеру дає можливість мати такі дані, які при інших формах проведення тестування отримати практично неможливо: час виконання окремих завдань тесту, час отримання правильних відповідей, кількість відмов від обраної відповіді, час, що витрачається випробуваним на обмірковування відповіді при відмові від рішення, час введення відповіді тощо. Ці особливості випробуваних можна використовувати для поглибленого психологічного аналізу результатів, отриманих у процесі тестування.

Вербальні та невербальні тести. Ці тести розрізняються за характером стимульного матеріалу.

У *вербальних тестах* основним змістом роботи випробуваних є операції з поняттями, розумові дії, що здійснюються у словесно-логічній формі. Слід зазначити, що вербальні тести є дуже чутливими до відмінностей у мовній культурі, рівню освіти, професійним особливостям. Вербальні типи завдань найбільш поширені серед тестів інтелекту, тестів досягнень, при оцінці спеціальних здібностей.

Невербальні тести – це такий тип методик, у яких тестовий матеріал представлений у наочній формі (у вигляді картинок, кольорів, графічних зображень тощо). Невербальні тести зменшують вплив мовних відмінностей на результат випробування. Вони також полегшують процедуру тестування випробуваних з порушенням мови, слуху або з низьким рівнем освіти. Невербальні тести широко використовуються при оцінці просторового і комбінаторного мислення.

За змістом тести зазвичай діляться на наступні класи, або напрямки:

- тести інтелекту;

- тести здібностей;
- тести особистості;
- тести досягнень.

82.Етапи адаптації зарубіжних тестів.

1) *аналіз внутрішньої валідності*, тобто узгодженості пунктів, з яких складається тест-опитувальник. За його результатами доводять існування загальної діагностичної властивості, яка є центром перетину всіх емпіричних індикаторів. Аналіз внутрішньої валідності застосовують до одномірних і багатомірних тестів. Стосовно негомогенних шкал цей аналіз дає змогу здійснити перевірку інформативності пунктів (відсоток правильних відповідей має відповідати оригінальній авторській версії);

2) *перевірка стійкості до перетестування*. її застосовують при діагностуванні властивостей, які змінюються упродовж певного часу. Аналіз стійкості може поєднуватися з дослідженням інформативності окремих пунктів тесту, а також стійкості окремих пунктів;

3) *аналіз кореляцій з релевантним (істотним суттєвим) зовнішнім критерієм*. Цей етап адаптації необхідний, якщо тест розроблявся як критеріально-орієнтований, тобто добір пунктів здійснювався на підставі їх кореляцій з певним критерієм валідності;

4) *перевірка (рестандартизація) тестових норм*. На цьому етапі перевіряють граничні (межові) точки на шкалі тестових балів, які розділяють різні діагностичні категорії. Адже через об'єктивні і суб'єктивні чинники вони можуть бути неоднаковими у різних субкультурах. Тому застосування нерестандартизованих тестів може призводити до спотворення результатів дослідження, зниження їх валідності;

5) *перевірку відтворюваності структури відношення між шкалами*. На цьому етапі при перенесенні тесту в нове

середовище, що відрізняється від вибірки стандартизації статево-віковими або професійно-культурними особливостями, дослідник повинен перевірити:

а) валідність методики, якщо на її зміст впливає професійна або регіональна специфіка. Обирають такі розміри вибірки, щоб можна було одержати статистично значущі зв'язки між тестовим показником і критерієм валідності (як правило, не менше 30 досліджуваних). За незадовільної валідності (коефіцієнт кореляції нижчий за 0,5, що не виправдає застосування тесту) слід зробити аналіз пунктів, з'ясувавши, чи є неінформативні пункти (усі досліджувані відповідають однаково) або безглузді питання і виключити невдалі пункти тесту. За відсутності зовнішнього критерію валідності перевіряють внутрішню валідність, консистентність методики;

б) відповідність тестових норм. Після одержання позитивного результату валідності розширюють вибірку і реконструюють емпіричний розподіл тестових балів. Квантилі цього розподілу порівнюють з квантилями нормативного розподілу: якщо розбіжностями можна знехтувати (наприклад, вони не перевищують помилки виміру), то тестові норми є універсальними.

83. **Психологічний діагноз. Психодіагностичний процес.**

Основною метою психодіагностики є встановлення психологічного діагнозу. У медицині діагнозом вважають висновок про характер і сутність хвороби та її позначення за прийнятою класифікацією. У шкільній психодіагностиці поглиблений і всебічний аналіз особистості спрямований на виявлення властивих їй якісно-кількісних особливостей, пов'язаних із з'ясуванням причинно-наслідкових зв'язків, виявленням конкретних причин недоліків або відхилень у розвитку з метою їх усунення через відповідні корекційні психолого-педагогічні впливи.

У психології діагностують не захворювання, а психологічну індивідуальність або її окремі якості. Для виокремлення доступних

емпіричному дослідженню психологічних ознак необхідно послуговуватися відповідними теоретичними уявленнями про предмет діагностики. Наприклад, при діагностуванні індивідуальних особливостей пам'яті такими ознаками можуть бути швидкість запам'ятовування, легкість відтворення тощо. Виокремивши ознаки, вибирають методи, з допомогою яких ці ознаки діагностують.

Психологічний діагноз має розгорнутий і комплексний характер, оскільки передбачає структурований опис комплексу взаємозалежних психічних властивостей - здібностей, рис і мотивів діяльності особистості.

Основним змістом діяльності психодіагноста є реалізація психодіагностичного процесу.

- 1. Етап збору даних(етапу збору даних за допомогою діагностичних методик передує період ознайомлення з деяким комплексом об'єктивних і суб'єктивних показників (бесіда, історія хвороби, висновку інших фахівців і т. д.) про обстежуваного, в ході якого формується дослідницьке завдання)
- 2. Етап переробки і інтерпретації(клінічний підхід спирається на аналіз в основному якісних показників; статистичний підхід передбачає облік об'єктивних (кількісних) показників, їх статистичну обробку у вигляді, наприклад, рівняння регресії або факторного аналізу; у повноцінному діагностичному дослідженні необхідно зробити обгрунтовані психологічні висновки, а тим самим здійснити вихід за рамки статистичних даних)
- 3. Етап ухвалення рішення(на першому рівні діагностичний висновок виноситься безпосередньо з тих даних, що є про обстежуваного; другий рівень передбачає створення свого роду посередників між результатами окремих досліджень і діагнозом; на третьому, вищому, рівні повинен статися перехід від описового узагальнення, гіпотетичних конструктів до теорії особи, творюється робоча модель випадку, що вивчається, в якій конкретні особливості даного індивіда представлені в цілісності і сформульовані в поняттях, що дозволяють найточніше і обгрунтовано розкрити психологічне єство явища, його структуру)
- 4. Типологічна діагностика, що полягає у визначенні типу особи в динамічному сенсі цього поняття.

84.**Етика психодіагностичного обстеження**.

Етичні норми психодіагностики - комплекс норм та принципів щодо захисту інтересів та прав обстежуваних осіб. Вони включають найбільш загальні правила обстеження, що попереджають невиправдане чи некомпетентне використання методик психологічної діагностики, є кодексом професійної етики психолога, що займається психодіагностичними дослідженнями.

Морально-етичні принципи діяльності психолога-психодіагноста у своїх загальних положеннях відображають загальнолюдські норми, що регламентують поведення відповідно до вимог професійних обов'язків, моральних норм щодо суспільства, професійної чесності, принципів гуманізму тощо.

До найважливіших етичних принципів, яких повинен дотримуватися психолог, належать:

- *Професійна компетентність*
- *Конфіденційність дослідження*
- *Об'єктивність дослідження*
- *Принцип психопрофілактичного викладення матеріалу*(психодіагностичні результати не повинні травмувати психіку та самооцінку обстежуваного)
- *Принцип обмеженого поширення спеціальних методик*

<u>Принципи психодіагностичного дослідження</u>:

1) благополуччя обстежуваного індивіда;

2) відповідальність, в основі якої об'єктивність, чесність і підтримка високих норм

у своїй роботі;

3) моральні та правові стандарти, що відповідають моральним вимогам

суспільства;

4) коректність та стриманість в громадських заявах;

5) конфіденційність, що гарантує схоронність інформації про індивіда;

6) відносини з обстежуваним, засновані на довірі, інформуванні його про мету

обстеження про наступний характер використання результатів;

7) нерозголошення результатів обстеження;

8) запобіжного заходу в обстеженнях;

9) умови, можливості та обмеження у публікації методик;

10) інтерпретація діагностичних результатів.

85. Конструювання тесту: розробка завдань, пілотажне дослідження, аналіз завдань, визначення надійності тесту. Основні етапи конструювання психодіагностичної методики.

1. Вибір психологічного конструкту та типу методики. При виборі психологічного конструкту, що буде вимірюватися тестом, необхідно дати його чітке визначення, зробити глибоке та усестороннє вивчення літературних джерел, пов`язаних з обраною темою. Також треба зробити обґрунтування актуальності розробки психодіагностичної методики, в якому необхідно, спираючись на аналіз останніх робіт в психодіагностиці, довести новизну та цінність розробки нової методики.

2. Генерування завдань до тесту, їх остаточне формулювання. Конструювання шкали методики. Інструкція. Оформлення тесту.

3. Проведення пілотажного тестування та подальший аналіз завдань. Знаходження індексу ефективності та показника дискримінативності кожного завдання. Встановлення внутрішньої узгодженості методики.

Пілотажне дослідження – це пробне дослідження, що проводиться на репрезентативній вибірці (тобто тест виконують досліджувані, для обстеження яких він призначений), мета якого – відбір найкращих завдань для остаточної версії опитувальника.

4. Перегляд запитань та конструювання остаточного варіанту тесту.

5.Проведення тесту на репрезентативній вибірці. Кількість респондентів має становити не менше 200 осіб.

6. Встановлення надійності та валідності методики

7. Стандартизація методики

8. Публікація психодіагностичної методики в науковому виданні.

86.Валідність тесту. Стандартизація тесту.

Основна концепція, про яку слід пам’ятати під час створення будь-якої оцінки, – валідність. Валідність означає, чи тест вимірює те, що він хоче виміряти. *Валідність* — це комплексна характеристика методики (тесту), що відбиває інформацію про коло досліджуваних явищ, а також міру репрезентативності процедури дослідження по відношенню до них.

Якщо тест має валідність за змістом, завдання в тесті представляють увесь діапазон можливих питань, які має охоплювати тест.3 Окремі тестові запитання можна вибирати з великої групи завдань, які охоплюють широкий спектр тем.

У деяких випадках, коли тест вимірює ознаку, яку важко визначити, експерт-суддя може оцінити релевантність кожного пункту. Оскільки кожен суддя базує свою оцінку на думці, двоє незалежних суддів оцінюють тест окремо. Елементи, оцінені обома суддями як дуже релевантні, будуть включені до фінального тесту. У сучасній психологічній діагностиці валідність розглядається як обов'язкова та найважливіша партитура інформації про методику, що містить відомості про міру узгодженості даних тесту з іншими відомостями про обстежувану особистість (теоретичні сподівання, обсервацію, експертні оцінки, дані інших методик, психологічне значення яких є встановленим, тощо). У сукупність відомостей про валідність також входить судження про достатність обґрунтованості передбачення розвитку психологічної якості, риси чи характеристики особистості, сфери її поведінки.

У спрощеному і узагальненому формулюванні валідність тесту — це «понятття, яке вказує на те, що тест вимірює і наскільки добре він це робить»

Якісна психодіагностична методика обов'язково повинна бути стандартизованою, а умови тестування, інструкції, вимоги до його проведення та оброблення результатів - однаковими. Це гарантує вирівнювання ситуативних факторів, які можуть створити вигідніші умови для одних досліджуваних порівняно з іншими. Без стандартизації зіставлення індивідуальних результатів неможливе.

Стандартизація тестових показників - уніфікація, регламентація, приведення до єдиних нормативів процедури і оцінок тесту. Уніфікують бланки дослідження, способи реєстрації результатів, час і умови тестування. Інструкції можуть бути письмовими та усними (рідше).

Однією із характеристик ефективності тестів є наявність нормативних даних - показників чітко визначених вибірок. Розроблення процедури отримання цих показників є стандартизацією даних.

У психодіагностиці важливі статистична і соціокультурна норми.

Статистична норма - середній діапазон значень на шкалі вимірюваної психологічної властивості людини, її застосовують при оцінюванні стильових і мотиваційних якостей. Нормою вважають наближеність значення властивості до рівня статистично середнього індивіда. Значне відхилення від норми у (вихід за межі середнього діапазону) вважається акцентуацією, а якість особистості, стосовно якої спостерігається відхилення від норми, - акценту кованою. Чим більше виражене відхилення, тим більша акцентуація, аж до появи патохарактерологічних ознак.

Етапи перевірки тесту:

- формування вибірки стандартизації
- групування “сирих” даних

- побудова розподілу частот тестових балів(таблички відповідності, графіки)
- обчислення середнього та стандартного відхилень
- перевірка нормальності розподілу
- перевірка однорідності розподілу
- побудова таблиці процентильних і нормалізованих тестових норм
- визначення критичних точок
- аналіз конфігурації отриманих розподілів з урахуванням передбачуваного механізму розв'язання тесту

87. Підходи до визначення інтелекту. Тести для вимірювання інтелекту, їх види.

Виділяють такі основні підходи до визначення інтелекту:

- Інтелект – це узагальнена здатність до навчання.
- Інтелект – це здатність до абстрактного мислення.
- Інтелект - це те, що забезпечує ефективність адаптації, поведінку у складних умовах.
- Інтелект - це те, що вимірюється тестами інтелекту.

Терстоун спробував виділити основні частини загального інтелекту, які він назвав первинними розумовими потенціалами. До них належить:

- Здатність до підрахунків, тобто здатність оперувати числами та виконувати арифметичні дії;
- Вербальна (словесна) гнучкість, тобто легкість, з якою людина може пояснювати свою думку;
- Вербальне сприйняття, тобто здатність розуміти усну і письмову мову;
- Просторова орієнтація, тобто здатність уявити собі різноманітні предмети в просторі;
- Пам’ять;
- Здатність до розмірковування;
- Швидкість сприйняття.

Тести діагностування інтелекту вимірюють загальний інтелект або призначені для з'ясування спеціальних здібностей.

Залежно від типу завдань їх поділяють на вербальні ("Тест класифікації слів") і невербальні ("Матриці Равена"); від кількості досліджуваних - індивідуальні ("Шкали Векслера") і групові ("Армійський тест Альфа") тести. Виокремлюють ще тести інтелекту для специфічних популяцій (А. Анастазі), наприклад призначені для обстеження немовлят, осіб із фізичними вадами, а також людей, що належать до різних культур.

Тести інтелекту складаються з кількох субтестів, спрямованих на вимірювання інтелектуальних функцій *(логічного мислення, смислової й асоціативної пам'яті тощо*). Оскільки інтелект формується комплексом здібностей, необхідних для виживання і досягнення успіхів у певній культурі, для його вивчення слід діагностувати здібності. Кількісну інформацію стосовно тесту подають у вигляді профілю результатів, що охоплює результати кожного субтесту, виражені у бальних значеннях. Оцінюють результати тестів за сумою цих значень або середнім значенням.

Д. В. Богоявленська визначила три рівні інтелектуальної активності – стимульно-продуктивний, евристичний, креативний.

Стимульно-продуктивний, або пасивний, рівень має місце тоді, коли людина досить старанно працюючи, залишається в межах заданого або знайденого способу дії. Йдеться не про відсутність розумової діяльності взагалі, а про брак внутрішнього джерела її стимуляції – пізнавального інтересу.

Другий рівень – **евристичний.** Тут люди вже виявляють певною мірою інтелектуальну активність, не стимульовану зовнішніми факторами, шукають нові засоби. Однак еврист схильний виявити тільки емпіричні закономірності, які дають змогу вирішувати поставленні ззовні задачі, на відміну від креативів (третій рівень), для яких емпірична закономірність стає не формальним засобом, а самостійною проблемою.

Креативний рівень відповідає теоретичним відкриттям, коли вчений будує теорію, яка пояснює факти, ставить нову наукову проблему.

Клінічна психологія (5)

88.Поняття про клінічну психологію. Предмет та задачі клінічної психології.

Клінічна психологія — це галузь психології, головними завданнями якої є вирішення питань (як практичних так і теоретичних), що відносяться до попередження, діагностики психологічних порушень хворих людей, а також до психокорекційних форм впливу на процес їх одужання, реабілітації, вирішення різних експериментальних питань і вивчення дії психічних чинників на форму і перебіг захворювань.

Предметом клінічної психології є вивчення механізмів і закономірностей виникнення стійких дезадаптивних станів.

А також:

- особистість хворої людини у широкому розумінні цього слова;
- особистість медичного працівника, в першу чергу — лікаря;
- взаємини хворого і медичного працівника на різних етапах їхньої взаємодії.

Клінічна психологія одночасно виступає як медична і як психологічна наука. Згідно з проблемами, що стоять перед нею і завданнями, які вона покликана розв’язувати, клінічна психологія — медична наука, а згідно з теоретичними передумовами і методами дослідження — психологічна.

Завдання:

- питання теорії та практики медицини, які пов'язані з психологією.
- питання психології хворих, які перебувають на лікуванні, їхні питання діагностики та профілактики захворювань.
- питання про місце психічних особливостей особистості в запобіганні, виникненні, перебігу і профілактиці захворювання, а так само зміцнення здоров'я людей.

- питання структури особистості, її систему стосунків і цінностей при різних захворюваннях.
- питання психосоматичних принципів у медицині, міжособистісних стосунків у клініці, психологічних механізмів захисту та компенсації для досягнення соціальної допомоги хворим.

89.Розділи клінічної психології і їх зв’язок з іншими науками.

Клінічна психологія має такі розділи:

- Психологія хворого;
- Психологія лікувальної взаємодії;
- Норма і патологія психічної діяльності;
- Патопсихологія;
- Вікова клінічна психологія;
- Сімейна клінічна психологія;
- Психологія девіантної поведінки;
- Неврологія;
- Психосоматична медицина;
- Психологія суїцидальної поведінки;
- Психологія вмирання;
- Спірний: психотерапія;

Сферою перетину наукового і практичного інтересу клінічної психології і психіатрії *є діагностика*. Процес діагностики психічних розладів, з одного боку, передбачає поділ власне розладів, викликаних органічними порушеннями, та індивідуальних особливостей особистості, а з іншого - діагностика психічних розладів вимагає підтвердження наявності у людини власне психологічних порушень, що робиться за допомогою патопсихологічних і нейропсихологічних експериментів, а також за допомогою різних психологічних тестів (проб).

Зв'язок клінічної психології з психопатологією простежується в особливій галузі медичної науки - **патопсихології**. Патопсихологія (на відміну від психопатології) займається вивченням закономірностей розпаду психічної діяльності в зіставленні з

закономірностями формування і протікання психічних процесів у нормі, тоді як психопатологія нібито вивчає тільки порушені психічні функції.

Зв'язок клінічної психології та неврології проявляється в концепції псіхоневрального паралелізму: кожній події в психічній сфері обов'язково відповідає окрема подія на рівні нервової системи (не тільки центральної, але і периферичної). Існує навіть окрема міждисциплінарна область медицини - психоневрологія.

Зв'язок клінічної психології та психофармакології полягає у вивченні останньої психологічних ефектів лікарських засобів. Сюди ж можна віднести і проблему плацебо-ефекту при розробці нових лікарських сполук.

Зв'язок клінічної психології з фізіологією вищої нервової діяльності та психофізіологією проявляється в пошуку кореляцій між патопсихологічними процесами та їх фізіологічними коррелятами.

Зв'язок клінічної психології з валеологією та психогігієною полягає у спільному визначенні факторів, що протистоять виникненню психічних і соматичних розладів, і уточненні критеріїв психічного здоров'я.

Зв'язок клінічної психології зі спеціальною психологією і педагогікою проявляється в пошуку шляхів корекції проблемної поведінки дітей та підлітків, викликаного порушеннями психічного функціонування або аномаліями особистісного розвитку.

Тісний зв'язок впливу психології на медицину і навпаки свідчить про те, що клінічна психологія одночасно грає роль і психологічної, і медичної науки.

90.Основні вимоги до роботи клінічного психолога. Особливості взаємовідносин психолога і хворого.

(Взято у Діденка):

3 основних правила клінічного психолога:

- Інформування про *цілі та зміст психологічного обстеження* (будь-яка людина може відмовитися від лікування). Обіцяти збереження таємниці, щоб

запросити когось на консультацію потрібен дозвіл. Зобов'язані надати інформацію за результатами обстеження і, так само, пояснити їх.

- *Правило меж.* Потрібно чітко визначати професійні межі. Не можна наближатися або віддалятися від хворого. З роками можна самому навчитися встановлювати терапевтичний контакт.
- Емоційна прив'язаність. Не можна, щоб хворий вважав вас Богом і не міг жити без вас, бо з'являється деструктивна поведінка, яка і є неможливістю жити без вас. Наприклад, якщо ви не відповісте на його дзвінки, то він почне вас ненавидіти.

Основні завдання:

- Зняття емоційної напруги у зв'язку з хворобою.
- Підвищення психологічної активності клієнта.
- Стимуляція і мобілізація психологічних ресурсів хворого, які мають бути спрямовані на боротьбу з хворобою.

Принципи його роботи:

- Принцип наближеності - коли психологічна допомога наближена до найнижчих медичних структур клініки (у будь-який момент).
- Принцип системності - коли роботу з хворим забезпечують не тільки психологи, а й інші фахівці (тобто йде консультація з іншими лікарями). Потрібно мати знайомих психіатрів!
- Принцип безперервності - не маєш права кинути лікування хворого на якомусь етапі.

У яких закладах може працювати клінічний психолог:

Установи, які надають психіатричну допомогу (проводити психодіагностику, психотерапію та брати участь у психотерапевтичній реабілітації хворих), поліклініка (психотерапевтичний кабінет): хворі на невроз та інші прикордонні розлади, кризові центри; медичні заклади соматичного профілю; лікарсько-трудова експертиза (психологи виконують профорієнтацію: консультацію і

відбір\підбір трудового персоналу, працевлаштування); судово-психологічна експертиза (психодіагностика для обстеження поведінки випробовуваного, диференціація і діагностика між аггравацією і стимуляцією). Так само психолог може визначити тяжкість скоєних злочинів.

У своїй роботі клінічний психолог повинен володіти:

- Особливістю поведінки в стресових ситуаціях.
- Взаємовідносинами з вмираючими або з, так званими, "важкими хворими".
- Взаємовідносини з людьми, які пережили гостру психотравму: суїцид, перебування в зонах бойових дій.
- Уміння працювати з клієнтами, які переживають вікові кризи (з урахуванням їхнього емоційного стану).
- Уміння долати недовіру, напруженість, негативизм.
- Володіти механізмами вступу в контакт із клієнтами, які перебувають у різних психопатологічних станах.
-

91.Критерії психічного здоров’я. Вплив соматичного стану на психіку людини.

Критерії психічного здоров’я:

1. Людина має мати інтерес до зовнішнього світу, розширення своїх зв’язків Я із зовнішнім світом.
2. Самооб‘єктивізація, яка викликає власний досвід в переживаємих ситуаціях і здатність з гумором сприймати дійсність
3. Наявність життєвої філософії, яка систематизує досвід і надає смисл індивідуальним чинкам
4. Здатність встановлювати теплі духовні контакти з навколишніми
5. Здатність володіти ми навичками, здібностями та сприйняття, які необхідні при вирішенні практичних проблем повсякденного життя
6. Любов і повага до всього живого
7. Критичність мислення, здатність до логічного опрацювання інформації

Соматичні стани за значенням впливають на психіку 2-ма шляхами:

- ***Психогенний*** (наприклад, наявність симптомів виразки шлунку має вплив – різне реагування, зосереджується і змінює поведінку). Змінюється психіка і змінюємо ставлення до хвороби і реагування на неї.
- ***Соматогенний*** (безпосередня дія на головний мозок і в результаті змінюється робота ГМ і певний психічний стан. Наприклад, погіршення коротоку, зміна тиску, інтоксикація, розвиток пухлини ГМ. Дія самотинного захворювання рівняється зміні психогенного стану. Наприклад, пухлина у лівій півкулі тисне центр Брока – порушена моторика)

Погіршення соматичного здоров'я впливає на психічне здоров'я і навпаки.

92.Поняття норми у клінічній психології. Нормальні та патогенні психологічні механізми особистості.

Норма – регулятивне правило, яке вказує межі свого застосування; відповідає чомусь типовому або звичайному.

Норми у клінічній психології:

1. **Перша норма** - *відхилення від норми* - патологія.
2. **Друга норма** - *філософське пояснення* - порівнюють ту або іншу досконалість, яка притаманна тій чи іншій особистості.
3. **Третя норма** - *соціальна норма* - визначається суспільними нормами поведінки особистості і визначається включенністю чи ні в систему соціальних норм
4. **Четверта норма** - *служить для визначення індивідуальних показників*
5. **П’ята норма** - *функціональна* - оцінка з точки зору наслідків стану та певної мети. Анормальне те, що шкодить. Релятивістська норма - відхилення, коли враховується соціальне за культурним визначенням.

Ознаки норми особистості (за Олпортом):

1. Відчуття власного тіла як тілесної основи самосвідомості.
2. Відчуття самоідентичності.
3. Почуття самоповаги, яке засноване на усвідомлені успішності в досягненні різних цілей.
4. Розширення самосвідомості за рахунок усвідомлення зовнішніх об‘єктів так званих моїх, або пов‘язаних зі мною.
5. Образ себе, здатність уявляти себе і думати про себе.
6. Раціональне керування самим собою.
7. Прагнення до постановки і досягнення перспективних цілей і саме це у процесі їх досягнення.

Нормальні психологічні механізми:

1. ***Захистні механізми.*** Наприклад, раціоналізація (пояснення неприйнятних дій чи вчинків за допомогою прийнятних аргументів), підсвідоме виключення (відхилення неприйнятних думок або бажань зі свідомості) та гумор (використання комедії або глуму для зняття стресу).
2. Механізми регуляції емоцій. Такі як: усвідомлення та вираження емоцій, саморегуляція, вміння знаходити позитивні аспекти навіть у складних ситуаціях.
3. Адаптаційні механізми. Наприклад, підтримка оптимізму, пристосування до нових умов, пошук підтримки та допомоги від інших.

Патогенні психологічні механізми:

1. Відстоpонення: Виключення відсутніх чи неприйнятних реальності аспектів зі свідомості, що може призвести до втрати контакту з реальністю.
2. Раціоналізація уподобань: Приховування справжніх мотивів або дій шляхом пошуку прийнятних виправдань.
3. Проекція: Перенесення власних неприйнятних думок, почуттів або бажань на інших людей.
4. Розщеплення: Розрив свідомості, коли людина відокремлюється від неприйнятних думок, почуттів або спогадів.

Важливо зазначити, що це лише деякі приклади психологічних механізмів, які можуть спостерігатися у клінічній психології. Кожен індивід може використовувати різні механізми залежно від своїх унікальних характеристик та ситуаційного контексту.

Свідомість (6)

93. Свідомість як форма відображення дійсності. Основні ознаки свідомості.

Свідомість – це ІДЕАЛЬНЕ відображення, яке формується та розвивається в процесі історичного розвитку людини.

Як ідеальне відображення, свідомість – надбання виключно СУСПІЛЬНОЇ людини. Розкрити джерела, підґрунтя та рушійні сили розвитку свідомості в межах індивіда неможливо.

Л.С.Виготський зазначав, що **всі психічні функції, у тому разі свідомість, народжуються у спільній,сукупній дії індивідів**.

Індивідуальна свідомість формується та розвивається у невід'ємному зв'язку з суспільною свідомістю. Свідомість народжується та формується як «психологічний механізм включення індивідуального буття до життя суспільства і, разом з тим, суспільного буття до життя індивіда»(Абульханова- Славська). Розвиток індивіда як члена суспільства обов'язково передбачає і розвиток його свідомості, тобто ідеальної форми відображення буття. Не оволодівши цією формою, він не може розвиватись як людина, як член суспільства, як особистість.

Свідомість формується, розвивається та виявляється у соціальній за своєю сутністю діяльності. Через діяльність та в процесі діяльності індивід оволодіває тим, що створено суспільством. Як ідеальна форма відображення буття, свідомість має реальний сенс в суспільстві та для суспільства. Саме в суспільстві свідомість виявляється як системна властивість.

Основні ознаки свідомості:

- *Ідеальність*. Це — найзагальніша форма існування свідомості як суб'єктивної реальності. За своїм змістом свідомість — це екстракт буття, яке репрезентоване в ній в ідеальних формах. Поза ідеальністю свідомості не існує.

Наявність ідеального дає змогу людині стати об'єктом і суб'єктом культури. Людина не лише пасивно засвоює культуру, а й активно творить її.

- *Опосередкованість мовою*. Як ідеальна, свідомість існує тільки в матеріальній формі свого вираження — мові. Свідомість і мова діалектично поєднані. Водночас структура мислення і структура мови є різними.

Завдяки мові ідеальність має і матеріальну оболонку, оскільки об'єктивується в книгах, художніх полотнах, архітектурних будівлях, скульптурі, знаряддях праці та інших різновидах матеріальної та духовної культури, які щодо існування є матеріальними, а за суттю, походженням — ідеальними.

- ***Інтенціональність***. Свідомість завжди є усвідомленням чогось. Вона спрямована на певну предметність. У свідомості наявне те, що є її предметом.

Те, на що розпадається свідомість, є предметом, а те, як вона розпадається, є формою. Ця предметність («що») є горизонтом світу для свідомості. Форма ж свідомості засвідчує рівень, якість його буття. Свідомість має **три форми**: **життєвий досвід, оцінка і сенс**.

Виокремлюють два невіддільні **типи інтенції** свідомості: **первинну** — спрямовану на світ явищ, і **вторинну** — спрямовану на духовний, божественний світ. Основоположною є вторинна інтенція, оскільки вона дає змогу людині реалізувати своє фундаментальне онтологічне переконання: реально існує цей світ речей навколо мене і надочевидне буття надособистого, імперперсонального духовного світу. Первинна інтенція підтримує тільки суб'єктивний бік справи — умонастрій «Я

сам». Але й без нього неможливо, оскільки пізнання вищого світу відбувається через самопізнання людини.

94.Свідомість як предмет психологічного дослідження.

Сучасні уявлення про свідомість :

- **онтологічний(буття) аспект .** Свідомість народжується в бутті, відображає буття, містить буття в собі, створює його. Рубінштейн вперше помістив людину до структури буття як активного, перетворюючого бутя суб'єкта

Спроби онтологізації свідомості: поле ясної уваги, зміст короткочатної пам'яті, очевидний результат мистеннєвого акту, усвідомлнення власного я.

- **гносеологічний(знання) аспект.**

Психологія досліджує *походження* свідомості, її *структуру і функціонування* у людини.

Основні напрямки психологічного дослідження свідомості:

- ***Вундт*** - психологічна свідомість домінує, а інші псих процеси - їй підлеглі (спостереження). Свідомість складається з елементів . Таких елементів 2 типу : ***об'єктивні*** (відчуття - відображення окремої властивості предмета) і ***суб'єктивні*** (прості почуття , які можуть комбінуватися в складні) .

Об'єктивні відчуття характеризуються : *якістю , інтенсивністю , протяжністю в часі і просторовою протяжністю* (немає слухових відчуттів) . При об'єднанні об'єктивних елементів виходить образ. Суб'єктивні , тобто почуття , являють собою 3 пари : *задоволення - незадоволення , збудження - заспокоєння , напруга - розрядка*. Будь-який емоційний стан можна розкласти по описаних осях або зібрати з трьох найпростіших елементів. Свідомість ритмічна за своєю природою (сприйняття чергування ударів метронома).

Поле свідомості : ясна свідомість (фіксаційна точка свідомості, точка уваги), свідомість (зорове поле свідомості) , запороговая область свідомості.
(Свідоміст ьяк ритмічна структура , є цент і перимфирія, поле уваги – усвідомлення, ясність(3-6 ел), виразність, поняття аперцепції(переміщення з периферії в центр і навпаки, аперцептивні сили дозволяють окрупнювати).

- ***Біхевіоризм*** - свідомість метафізичне поняття, яке потрібно контролювати за схемою S-R. ***Бєхтєрєв*** - місця для свідомості немає в психології.

- ***Психоаналіз*** - свідомість спільне знання. Состояние человека в здравом уме, твердой памяти; способность отдавать себе отчет в своих поступках, чувствах. Сознание-слуга бессознательного.

- ***Функціоналізм*** - У. Джеймс: свідомість не структура, а процес (динамічне ціле).

Потік свідомості - процес, що безперервно змінюється. Його неможливо зупинити, жоден стан свідомості не повторюється - тотожним може бути лише об'єкт уваги, а не враження про нього. Треба вивчати не відчуття, а акт цього відчуття, не візуальний образ, акт зору. Факт внутрішнього досвіду – відбуваються якісь свідомі процеси. **Потік свідомості** має різну швидкість течії в окремих частинах**: у стійких частинах** – зупинкові пункти почуттів зайняті враженнями, які, не змінюючись, можуть споглядати розум (невизначено), **у мінливих частинах** – перехідні проміжки від одного стійкого стану свідомості до іншого: мимовільні (походять як б самі собою) та довільні (організуються та направляються).

- ***Гештальтисти*** - стверджують, що свідомість - це не споруда з цегли (відчуттів) і цементу (асоціацій), а цілісна структура, від загальної організації якої залежать її окремі компоненти.

(Вертгеймер: свідомість наповнена не окремими елементами, а гештальтами.)

95.Загальна характеристика психологічної структури свідомості.

Основні характеристики свідомості як психологічного феномену:

Активність, рефлексивність, діалогічність, поліфонічність, спонтанність розвитку, Еволюція/ Інволюція, Реактивність, Чутливість

Властивості:

Діалогічність(народжується і існує в діалозі: я –не я), поліфонічність, спонтанність розвитку, рефлективність. Функціональними органами є не анатомофіз структури, а живий рух, предметна дія, інтегральний образ світу, емоція, мотив, переживання.

В.П. Зінченко виділяє **2 щаблі (рівні) структури свідомості:**

- **1-ий рівень** структури свідомості **- буттєвий рівень.** Включає:

А. **Біодинамічна картина свідомості**- матеріал, з якого будуються довільні цілеспрямовані рухи та дії. Це зовнішня форма живого руху, яка спостерігається та реконструюється. У міру їх побудови, формування все більш складною стає внутрішня форма, внутрішня картина таких рухів і дій. Вона заповнюється когнітивними, емоційно-оцінними, смисловими утвореннями.

Б. **Чуттєва картина свідомості** - представляє собою будівельний матеріал перцептивного, когнтивного, ментального образу образу тощо.

Їх властивості: ***реактивність, чутливість, керованість, пластичність.***

- **2-ий рівень- рефлексивний рівень** (пов’язаний із значенням та смислом)**:**

а) Значення(колективне) - це ***узагальнене відображення*** об’єктивної дійсності, яке людство виробило

в процесі суспільно-історичної практики і зафіксувало в *поняттях.* (В поняттях представлені події і явища, цінності і норми).
б) Смисл (особистісний) -усвідомлення людиною ***важливості*** певних об’єктів і явищ дійсності, що визначається їх роллю і місцем у житті і діяльності.
До функціональних органів свідомості належавть - ***живий рух, предметна дія, інтегральний образ світу, установка, емоції, мотиви, воля*** - в сукупності "духовний організм".

Основні структурні елементи свідомості:

- Необхідною складовою свідомості є **знання.** Поза знаннями немає свідомості. ***Усвідомити будь-який предмет*** - значити включити його в систему своїх знань та віднести до певного класу предметів, явищ. Свідомість - це знання: про зовнішній та внутрішній світ, про самого себе. Свідомість - це узагальнені знання навколишньої дійсності.
- Але свідомість - це не лише знання, але це **оцінкове, теоретичне і практичне ставлення до дійсності.** Тобто . іншою необхідною складовою свідомості є ***переживання людиною того, що для неї в навколишній дійсності є значущим***. Відображаючи світ у формі переживань, людина оцінює його, виявляє своє ставлення до: обставин, які уже існують або передбачаються; до власної діяльності та її результатів; до інших людей; до того, що задовольняє або не задовольняє її потреби, відповідає чи не відповідає її інтересам, уявленням тощо.
- Важливим елементом є в структурі свідомості є також **самосвідомість** особливий рівень відобр,але не є додатковою надбудовою над сенсорно-перцептивними процесами, в процесі розвитку свідом формується внутрішня зв'язність , її власна внутрішня логіка.

96.Основні напрямки розвитку свідомості в сучасних умовах.

Свідомість – суспільно-історичною категорією, що змінюється в процесі соціально-економічних умов життя під впливом трудової діяльності і практики наукового пізнання.

Відповідно, формується **коло глобальних проблем дослідження свідомості:**

- Актуальна проблема формування екологічної, гуманітарної свідомості.
- Еволюція та зміни свідомості, пов'язані з виживанням людства, з попередженням і недопущенням зростаючої антропологічної катастрофи.
- Проблема формування корпоративної свідомості, взаємостосунків людей у системах, організаціях (в контексті формування відданості організації, прийняття та розвиток її цінностей, норм поведінки наприклад, професіоналізму, клієнт-орієнтованого підходу, постійного вдосконалення членів організації, взаємо підтримки один одного тощо).
- Прикладні галузі психології теж вимагають подальшої розробки проблеми свідомості (наприклад, у психотерапії – корекція змінених станів свідомості та зв'язаних з ними форм поведінки та діяльності).

97. Форми та рівні свідомості. Функції свідомості. Свідомість та несвідоме.

(по цьому питанню трохи багато інформації)

Свідомість - це специфічно людська форма відображення і духовного освоєння дійсності, властивість високоорганізованої матерії - людського мозку, яка полягає у створенні суб'єктивних образів об'єктивного світу, в утриманні, зберіганні і переробці інформації, у виробленні програми діяльності, спрямованої на вирішення певних завдань, в активному управлінні цією діяльністю.

Форми:

Індивідуальна свідомість - духовний світ кожної особистості. Людина як суспільна істота бачить світ крізь

призму певного соціуму - суспільства, нації, класу, епохи в цілому. В індивідуальній свідомості відбиваються суспільні ідеї, цілі, ідеали, знання, вірування, що народжуються та існують у соціальному середовищі. Індивідуальна свідомість формується і розвивається у нерозривному зв’язку із суспільною свідомістю.

Суспільна свідомість - існування свідомості у суспільній формі, у вигляді певного сукупного результату людської діяльності, у формі спільного надбання, здобутку суспільства. Її прояви (ідеї, погляди, настрої) не є тим, що існує понад людьми, поза людьми, між людьми. Ці ідеї формуються в процесі розвитку суспільства і є ідеями, поглядами та настроями конкретних людей, що живуть та діють в конкретних історичних умовах. Не існує нічиїх ідей, їх носіями є конкретні люди, які живуть у конкретних історичних умовах

Функції:

1. **Відбивна (пізнавальні процеси і пам'ять):**

Свідомість організовує пізнавальні процеси (сприйняття, уявлення, мислення), а також організовує пам'ять.

2. **Оціночна (формування емоцій):**

Свідомість бере участь у формуванні частини емоцій і більшості почуттів. Людина на рівні свідомості оцінює більшість подій і саму себе.

3. **Креативна (уява, творчість):**

Творчість неможливо без свідомості. Багато довільних видів уяви організовуються на свідомому рівні: винахідництво, художня творчість.

4. **Рефлексивна (самосвідомість):**

Різновидом свідомості є самосвідомість – процес, за допомогою якого людина аналізує свої думки і вчинки, спостерігає за собою, оцінює себе і т. д. Одне зі значень слова «рефлексія» – це здатність свідомості людини

зосередитися на самому собі. Крім того, даним терміном ще позначається механізм взаєморозуміння, тобто осмислення людиною того, як мислять і відчувають інші люди, з якими вона взаємодіє.

5**. Перетворююча (визначення цілей і їх досягнення)**:

Людина свідомо визначає більшість своїх цілей і намічає шлях до їх досягнення. При цьому вона часто не обмежується вчиненням уявних операцій з предметами і явищами, а виконує і реальні дії з ними, перетворюючи навколишній світ відповідно до своїх потреб.

6. **«Времяобразующая» (створення тимчасової картини світу)**:

Свідомість відповідає за формування цілісної тимчасової картини світу, в якій є пам'ять про минуле, усвідомлення справжнього і уявлення про майбутнє. Цим свідомість людини відрізняється від психіки тварин.

Рівні свідомості.

Можна виділити такі рівні свідомості та їх елементи.

1. Базовим і найбільш давнім рівнем свідомості є чуттєво-афективний пласт, до якого належать:

– відчуття – відображення в мозкові окремих властивостей предметів та явищ об'єктивного світу, що безпосередньо діють на наші органи чуттів;– сприйняття – образ предмета в цілому, який не зводиться до суми властивостей та сторін;

– уявлення – конкретні образи таких предметів чи явищ, які в певний момент не викликають у нас відчуттів, але які раніше діяли на органи чуттів; (більш детально про відчуття, сприйняття, уявлення див. пит. 48 "Єдність чуттєвого і раціонального пізнання");– різного роду афекти, тобто сильні мимовільні реакції людини на зовнішні подразники (гнів, лють, жах, відчай, раптова велика радість).

2. Ціннісно-вольовий рівень, до якого належать:– воля – здатність людини ставити перед собою мету і мобілізовувати себе для її досягнення;– емоції – ціннісно-

забарвлені реакції людини на зовнішній вплив. Сюди можна віднести мотиви, інтереси, потреби особи в єдності зі здатностями у досягненні мети.

3. Абстрактно-логічне мислення. Це найважливіший пласт свідомості, який виступає в таких формах:

– поняття – відображення в мисленні загальних, найбільш суттєвих ознак предметів, явищ об'єктивної дійсності, їх внутрішніх, вирішальних зв'язків і законів;– судження – форма думки, в якій відображаєте ! ся наявність чи відсутність у предметів і явищ яких-небудь ознак і зв'язків;– умовивід – форма мислення, коли з одного чи кількох суджень виводиться нове судження, в якому міститься нове знання про предмети та явища (більш детально про поняття, судження, умовивід див. пит. 48 "Єдність чуттєвого і раціонального пізнання");– різні логічні операції.

4. Необхідним компонентом свідомості можна вважати самосвідомість і рефлексію:

– самосвідомість – це виділення себе, ставлення до себе, оцінювання своїх можливостей, які є необхідною складовою будь-якої свідомості;– рефлексія – це така форма свідомості, коли ті чи інші явища свідомості стають предметом спеціальної аналітичної діяльності суб'єкта.

Свідомість та несвідоме:

Свідомість – стан, у якому людина повністю усвідомлює свої думки і наміри.
Свідомість полягає в емоційній оцінці дійсності, у забезпеченні цілеспрямованої діяльності – у попередній уявній побудові розумно мотивованих дій та передбачень їх особистих та соціальних наслідків, у здатності особистості усвідомлювати те, що відбувається в навколишньому світі, матеріальному та духовному. Свідомість – ідеальна (психічна) форма діяльності, орієнтована на відображення та перетворення дійсності.

Поряд із свідомістю в психіці людини існує ще сфера несвідомого.

Несвідоме – це сукупність психічних явищ, станів і дій, що лежать поза сферою людського розуму, неусвідомлюваних і які піддаються, по крайній мірі, у час контролю із боку свідомості.

Несвідомими є сновидіння, гіпнотичні стани, стани неосудності тощо.

Все те, що в даний момент не знаходиться у фокусі свідомості, але може бути включено до свідомості за допомогою пам'яті, не слід відносити до несвідомого.

Автоматизми можуть зароджуватися за допомогою свідомості, але потім занурюватись у сферу несвідомого. Спочатку діючи під контролем свідомості, в результаті тривалого тренування та багаторазового повторення набувають несвідомого характеру, виходять з-під контролю: навички гри на музичних інструментах, спортивні навички, рутинні трудові операції тощо.

Структури несвідомого відрізняються також, за рівнем своєї близькості до свідомості. Виділяється навіть особливий рівень несвідомого, що називається підсвідомістю. До нього включаються психічні явища, пов'язані з переходом із рівня свідомості до рівня автоматизму.

Несвідоме може спрямовувати поведінку людей і у цьому відношенні певним чином впливати на свідомість.

Несвідомі психічні явища – це така форма відображення дійсності, при якій людина не віддає собі звіт у діях, які вона здійснює, втрачає повну орієнтацію в часі та місці здійснення дій, втрачає здатність до мовної регуляції поведінки.

Неусвідомлені психічні явища є більш *низьким рівнем розвитку психіки*, порівнювано із усвідомленим рівнем (свідомістю). Вони виступають як *недостатньо адекватні відображення світу* в мозку людини. Але їх не можна віднести до тваринної психіки, вони також обмовлені

суспільними обставинами життя людини. Це нормальна сторона психіки, особливий рівень психічної діяльності.

98. Психогенетика як наука: предмет, завдання, структура.

Психогенетика - це наука про спадковість і мінливість психічних і психофізіологічних властивостей, що виникла на стику психології і генетики **Предметом її** досліджень є відносна роль і дія факторів спадковості і середовища у формуванні відмінностей між психологічним і психофізіологічним ознаками.

Завдання психогенетики:

- З'ясування як спадкових, але і середовищних причин формування відмінностей між людьми з психологічним ознаками.
- Визначення набору середовищ, які призводять до появи одного і того самого генотипу в різних фенотипах (знайти маму, у якої народилися 10-20 близнят і помістити їх в різні середовища - в генетики, що не доцільно).
- Визначення параметрів середовища, істотних для розвитку тієї чи іншої ознаки (що впливає на розвиток IQ дитини - наприклад, читання книг, комп'ютер, наявність книг).
- З'ясування ролі спадковості і середовища у формуванні відмінностей між людьми з психологічних ознаками.
- Вивчення ролі спадковості і середовища у формуванні людського розмаїття (поведінкового, психологічного) в нормі.
- Спадкові і середовищні причини поведінки і психічних захворювань.

Існує 2 течії/підходи:

Функціональна геноміка. Включення/ Виключення генів в/з геному та простежування наслідків. Як працює ген? Як реалізується? До чого прив’язати? Вивчення йде від генів до поведінки – зв'язок.

Поведінкова геноміка. Від поведінки до генів. Види психопаталогій, оцінка спадковостей, взаємодія генотипу та середовища. Як генетичні ефекти взаємодіють і керелюють із середовищем?

Теорія Рене Декарта. Чорний ящик. Є стимул – діє на людину (чорний ящик) – невідомо що там відбувається – реакція та внутрішні прояви. Поведінка - не тільки реакція, а ще й переживання і т.д.- тобто зовнішні та внутрішні прояви.

99. Діагностика психологічної проблеми клієнта.

Діагностика будується за принципом розгалуженого дерева: будь-який наступний діагностичний крок робиться після того, як отримано відповідний результат на попередньому етапі.

Перше, що звертає на себе увагу – це симптоми негараздів, які напружують людину. Деякі труднощі клієнт сам буде класифікувати як неадекватні нормальному життю, інші він вважає фоном, до якого давно призвичаївся, бо вважає, що покращити ситуацію безсилий (психологічні симптоми, соціальні симптоми, фізичні симптоми)

Різноманітна симптоматика, зауважена в процесі роботи, потребує відповідного узагальнення, яке для більшої зручності можна проводити шляхом визначення певних психологічних синдромів, що включають специфічні характеристики сюжету, локусу, самодіагнозу, проблеми, запиту, особливостей підтексту, а також додаткових неспецифічних поведінкових проявів

Наприклад, запідозрити психічне нездоров'я клієнта можна тоді, коли наявні основні ознаки "*синдрому підозри на душевне нездоров'я*", а саме:

а) заплутане непослідовне викладення сюжету скарги, нелогічність, відсутність зв'язку між фрагментами мовлення;

б) наявність галюциногенної симптоматики;

в) зниження емоційності в тих місцях, де пересічна людина переживає дуже сильно, і навпаки;

г) нехтування реакціями консультанта на те, про що йде мова;

ґ) відсутність поведінкових та інших фактичних підтверджень самодіагнозу третіми особами;

д) виняткова психологічна проблематика, малопов'язана з реальністю;

е) нереалістичність запиту (напр., прохання "перегіпнотизувати") або його нечіткість;

є) згадка про минулу госпіталізацію в психіатричну клініку або медикаментозне лікування.

Насамкінець слід зазначити, що первинна діагностика, аналіз симптомів, синдромів, непрямої (опосередкованої) інформації дозволяють психологу прийняти рішення про **обґрунтованість скарги**.

Ідентифікувати проблему – значить встановити, "що є що", ототожнити основні ознаки, визначити чіткі межі, розкрити деталі, прослідкувати їх послідовність та закономірності зв'язку.

Постановка психологічного діагнозу, тобто формулювання висновків про індивідуальні особливості особистості клієнта та характерні ознаки ситуації, є досить суттєвим моментом психотерапевтичного процесу. Можливість зробити певні висновки забезпечується тим, що опис багатьох психологічних феноменів передбачає наявність стійких особливостей та закономірностей. Психологічний діагноз веде до підвищення рівня зроблених узагальнень, бо накопичений за час вивчення проблеми матеріал проектується на досвід психологічних та психотерапевтичних досліджень, в яких вже є підказки щодо засобів впливу на подібні явища.

Ціль психологічного діагнозу полягає в тому, щоб ідентифікувати спосіб життя людини та підмітити порушення в ньому. Діагноз окреслює область проблеми, маркірує та об'єктивує її не тільки для консультанта, але й для клієнта.

Встановлення діагнозу – є інформацією для внутрішнього вжитку, хоча частково її можна передати клієнтові. **Знання діагнозу**, а він у консультуванні, підкреслимо, не стільки стосується відхилення, скільки механізмів та причин його виникнення, **дозволяє сформувати надійніші стратегії допомоги клієнту**, а також співробітничати з колегами при обговоренні конкретних випадків. Здатність правильно

продіагностувати ситуацію виявляє рівень усвідомлення консультантом того, що відбувається, а відтак – дає змогу краще контролювати процес.

100. Етика психологічної взаємодії. Професійна позиція консультанта.

Етика роботи практичного психолога базується на загальнолюдських та духовних цінностях, на положеннях Декларації прав людини. Передумови вільного і всебічного розвитку особистості, повага до її унікальності та гідності, поліпшення якості життя людей, створення гуманного суспільства є визначальними для діяльності психолога. Етичні принципи і правила роботи психолога створюють умови, в яких відточується його професіоналізм, на новий щабель підноситься якість психотерапевтичних та людських стосунків.

У нашій країні психолог-консультант організовує взаємодію з клієнтом і несе відповідальність за професіоналізм та якість наданих послуг відповідно до **норм Етичного Кодексу психолога**, який прийнято на I Установчому з'їзді Товариства психологів України 18 грудня 1990 р.

Консультант повинен уникати подвійних стосунків, що можуть зашкодити його професійній позиції: не можна використовувати професійні стосунки для розв'язання власних проблем, експлуатувати довіру і залежність клієнта. Специфічною нормою є вимога уникати фізичного контакту з клієнтом, особливо якщо це не передбачено технічними чи процедурними маніпуляціями. Варто продовжувати терапевтичні стосунки лише до тих пір, поки очевидно, що клієнт отримує користь, психологічно прогресує. **Аморально** підтримувати стосунки для отримання фінансової чи іншої вигоди.

Психолог-консультант гарантує клієнтові **анонімність** (клієнт може не називати свого імені) та **конфіденційність** (інформація не підлягає розголошенню).

Психолог **не повинен відмовляти** в професійній допомозі, а також залишати клієнта без надання підтримки чи лікування, якщо це необхідно.

Психологу *слід відмовитись* від послуг, якщо паралельно з психологічним втручанням здійснюється незалежне і не узгоджене з психологом втручання в психіку клієнта. Консультанти *не беруться діагностувати, лікувати або консультувати з проблем, що виходять за межі їх компетенції*. Психологи повинні передбачати спотворення або деформації їхніх тлумачень чи діагностичних матеріалів та уникати цього. Не варто підтримувати необґрунтовані надії та обіцяти те, що перевищує межу компетенції.

101. Принципи організації консультативної взаємодії.

1. **Принцип активності особистості**. Девіз: інтерес, партнерство, співробітництво. Консультативний процес – арена емоційно, а відтак, енергетично, насиченої взаємодії, яка уможливлює відреагування та інсайти. Залишаючись у пасиві, жодна сторона не виконає свого завдання.

2. **Принцип діалогічності**. Тільки присутність значущого іншого в сакраментальному діалозі особистості з життям може стати відправною точкою для подальшого розвитку. Можливості для цього відкриваються завдяки діалогу та процесу віддзеркалення. В консультуванні не принципово кому, коли, що і як говорити, як сидіти, в якій обстановці проводити бесіду. Однак дуже важливо створити якісні стосунки, для яких обов'язковим за Карлом Роджерсом є ряд принципів.

3. **Принцип безумовного прийняття**. Кожна людина є безумовною цінністю і заслуговує на увагу й повагу до себе. Цей принцип передбачає вмінням консультанта концентруватися на позитивних моментах досвіду клієнта, приймати людину такою, якою вона є; бути конгруентним, тобто послідовним у самовираженні і використанні своїх почуттів (відповідність, узгодженість, рапорт із самим собою та з іншим); бути автентичним, до всього підходити чесно і не ховатися "за фасад"; проявляти емпатію – відчувати людину, розуміти її думки і почуття та вміти продемонструвати це; вміти випромінювати теплоту, щирість та безпосередність.

4. Принцип відповідальності. Кожна людина потенційно готова відповідати за себе. Ніхто не в змозі допомогти іншому

психологічно, адже це зміни у внутрішньому просторі особистості. Лише в найбільш серйозних випадках консультанту варто тимчасово взяти на себе *частину* відповідальності за порятунок клієнта з тим, щоб в кінцевому рахунку допомогти йому усвідомити свою відповідальність повною мірою. Людина зможе допомогти собі тоді, коли зрозуміє, яка їй допомога потрібна, а ще навчиться її отримувати.

5. Принцип технічності психологічної допомоги, тобто трактування психологічної проблематики як психотехнічної за предметом і методом.

6. Принцип системності, що полягає в системному аналізі будьякого симптому та в процесуальному підході до будь-якого явища тілесного, душевного і духовного життя особистості.

7. Принцип позитивного переосмислення того, що відбувається та активація гуманістичних цінностей.

8. Принцип компетентності. Правило: "Не зашкодь". Наступним завданням після встановлення бездоганного консультативного "теле" є забезпечення вимоги щодо компетентності психолога. Консультант має право братися за розв'язання лише тих завдань, на яких він розуміється, і використовувати лише ті методики та техніки, які відповідають вимогам професійності та адекватності.

102. Психологічна дія ліків.

Практично будь-який препарат, який змінює ваше почуття, робить це, змінюючи те, як нейрони спілкуються один з одним. Нейрони (понад 100 мільярдів у вашій нервовій системі) спілкуються між собою, вивільняючи хімічну речовину (**нейромедіатор**) через крихітний простір між двома нейронами (**синапсом**). Коли нейромедіатор перетинає синапс, він зв'язується з постсинаптичним рецептором (білком) на приймальному нейроні, і повідомлення може передаватися далі. Очевидно, що нейротрансмісія набагато складніша, ніж ця - посилання в кінці цього модуля можуть надати корисний фон, якщо ви хочете отримати більш детальну інформацію - але першим кроком є розуміння того, що практично всі **психоактивні**

препарати втручаються або змінюють спосіб взаємодії нейронів один з одним.

Існує багато нейромедіаторів. Деякі з найважливіших з точки зору психофармакологічного лікування і наркотиків зловживання викладені в таблиці 1. Нейрони, які вивільняють ці нейромедіатори, здебільшого локалізуються в певних ланцюгах мозку, які опосередковують цю поведінку. Психоактивні препарати можуть або підвищувати активність при синапсі (їх називають **агоністами**), або знижувати активність при синапсі (**антагоністи**). Різні препарати роблять це за різними механізмами, а деякі приклади агоністів і антагоністів представлені в таблиці 2. Для кожного прикладу наводиться торгова назва препарату, яке є найменуванням препарату, наданим лікарською компанією, і родова назва (в дужках).

Психофармакологічні препарати - це медикаменти, що впливають на емоції і поведінку людини, які застосовуються в терапії через їх «психотропної» дії. Інші психотропні діючі речовини, такі як алкоголь, нікотин, кокаїн, екстазі, героїн і т. д., називаються залежно від контексту і у різних авторів **збудливими** або наркотичними засобами і не знаходять визнаного терапевтичного застосування в класичній медицині. Крім того, прямим або непрямим впливом на емоції і поведінку володіють **болезаспокійливі**, **протиепілептичні препарати**, а також представники інших класів медикаментів, але вони не належать до психофармакологічного засобам, оскільки їх застосовують не через їх психотропної дії, а з інших причин. В даний час виділяють наступні класи психофармакологічних засобів. **Нейролептики** - для лікування шизофренії і станів занепокоєння у рамках інших психічних розладів; іноді їх називають також антипсихотичними препаратами. **Антидепресанти** - для лікування депресії; інші назви - **тимолептики** (= нормалізатори настрою) або **тіморетікі** (= стимулятори настрою) - це назва використовується для позначення групи більш сильно стимулюючих антидепресантів. До антидепресивну дію медикаментів відноситься також літій. - **Транквілізатори** - для лікування тривожних розладів і станів

напруженості різного походження; в англомовних країнах існує також назва малі транквілізатори. Більшість використовуваних в даний час **снодійних** (гіпнотичних препаратів) споріднені транквілізаторів хімічно і фармакологічно. **Стимулятори** - це медикаменти, що підвищують спонукання і активність, називаються також психостимуляторами або, рідше, аналептиками. Ноотропами називають групу речовин, які можуть мати сприятливу дію на когнітивні функції у літніх людей, не будучи при цьому стимулюючими в цілому.

103. Плацебо-ефект.

Ефект плацебо виникає, коли пацієнт отримує невідому й неподібну до терапевтичної дії речовину чи процедуру, але вірить, що вона має позитивні ефекти на його фізичне здоров'я. Це може бути пуста таблетка, фальшивий ліки, неврозчинний розчин, навіть просто словесне підкріплення від лікаря. Однак, незважаючи на відсутність фактичного лікування, пацієнти можуть спостерігати позитивні зміни в своєму стані здоров'я, що висуває ефект плацебо серед важливих питань в медицині та психології.

В психології ефект плацебо відображається в тому, що вірування та очікування пацієнта впливають на результати лікування. Коли пацієнту кажуть, що його проблема може бути вилікована, його власний розум переконує його в цьому, та починають відбуватися позитивні внутрішні процеси, які сприяють одужанню.

Дослідження показали, що навіть якщо фізичний засіб не має прямого терапевтичного ефекту, вплив ефекту плацебо може бути таким сильним, що *продовжується навіть після того, як пацієнт дізнається про його несправжність*. Це чітко доводить, що наш розум і віра мають потужний вплив на наше фізичне самопочуття.

Однак, ефект плацебо також має і свої **межі**. Важливо розуміти, що він не може замінити фахівця, правильну діагностику і лікування. Використання плацебо потребує етичного підходу, оскільки необачні застосування може відводити увагу від реальних медичних проблем та підтримки.

Таким чином, ефект плацебо - це складний феномен, який поєднує психологію та медицину. Це унікальний показник

потужності людського розуму та віри, який може бути використаний для поліпшення нашого здоров'я. Хоча ефект плацебо не може стати відповіддю на всі медичні проблеми, врахування його природи та можливого впливу на наше самопочуття є важливим кроком у напрямку покращення розуміння взаємозв'язку психології та фізичного здоров'я.

Плацебо не мають суттєвої терапевтичної цінності. Вони не впливають на хворобу, але, насамперед, лише діють на суб'єктивне судження про їх симптоми. Інколи вони можуть змусити людей почуватися краще, а іноді і гірше — у цьому разі вони називаються **ноцебо**.

104. Тестування здібностей та особистості.

Тести здібностей включать в себе методики, що діагностують рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей, що визначають успішність навчання, професійної діяльності та творчості: тести на фізичні, розумові здібності (рівень розумового розвитку, грамотність, кваліфікацію, мотиваційні чинники), інтелект і креативність.

Цікавими видаються і тести на креативність, перші з яких придумав американський психолог Джой Гілфорд. Основними складовими креативності є:

- Швидкість думки (кількість ідей, що виникають за деяку одиницю часу);
- Гнучкість думки (здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу);
- Оригінальність (здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих);
- Допитливість (чутливість до проблем, до оточуючих ситуацій);
- Здатність до розробки гіпотези (гіпотеза - це смілива ідея, яка потребує перевірки).

Когнітивні тести оцінюють такі пізнавальні процеси, як увага, пам'ять, мислення, сприйняття. Приміром, такі тести, як "Коректурні проби" Бурдона (концентрація уваги, швидкість реакції), тест "Правопис-орфографія", "Оперативна пам'ять на

обличчя" (фотографії), "Оперативна пам'ять на геометричні фігури".

105. Проективний підхід до діагностики особистості.

Проективні методики – група методик, призначених для діагностики особистості, в яких людям, що обстежуються, пропонується реагувати на невизначені (багатозначні) ситуації.

Перша проективна методика – та, що ґрунтувалась на відповідній теоретичній концепції (психологічній концепції проекції) – з’явилась у 1938 році й належала американському психологу Генрі Мюррею, автору відомого тесту тематичної апперцепції (ТАТ). Методики, що виникли раніше (у тому числі й опублікований у 1922 році найвідоміший у світі - тест Роршаха), були осмислені з позицій проективного підходу, який сформувався пізніше.

Термін «проекція» для характеристики одного з видів психологічного захисту був вживаний, як відомо З. Фрейдом. В психодіагностиці перший опис проекції в ситуаціях зі стимулами, які допускають їх різну інтерпретацію, належить, як зазначалося, Г. Мюррею. Він розглядав проекцію як цілком природну тенденцію людини діяти під впливом своїх потреб, інтересів, усієї психічної організації.

Загальними майже для всіх проективних методик є наступні ознаки:

1) невизначеність, неоднозначність стимулів, що використовуються;

2) відсутність обмежень у виборі відповідей;

3) відсутність відповідей як «правильних» і «неправильних».

Проективні методики сьогодні розглядаються фахівцями як прийоми опосередкованого дослідження особистості, які ґрунтуються на побудові специфічної, пластично (слабоструктурованої) стимульної ситуації, прагнення до розв’язання якої сприяє актуалізації у сприйнятті відповідних ситуацій тенденцій, установок, ставлень, відносин та інших особистісних складових, характеристик і рис. Механізм проекції в умовах діагностики за допомогою проективних методик базується

на активності, «особистісності» процесу сприйняття стимульного матеріалу, а також на характерному для психічного рівня відображення прагнення індивіда до зняття, «розв'язання» невизначеності. Визначаючи щось неоднозначне, невідоме особистість перетворює його на відоме шляхом активного співвіднесення з унікальним особистісним досвідом взаємодії зі світом, який вже є наявним у людини, а також досвідом розуміння як власних вчинків так і поведінки інших людей.

Приклади проєктивних тестів: Методика ТАТ (Тематичний аперцептивний тест)

- Методика Рене Жиля
- Тест Сонді
- Колірний тест Люшера
- Тест чорнильних плям Роршаха
- Тест Розенцвейга
- Методика ДАТ (Дитячий апперцептивний тест)
- Тест гумористичних фраз
- Методика «Неіснуюча тварина»
- Методика «Малюнок людини»
- Методика «Містечко»
- Проективна методика «Три дерева»
- Малюнковий тест Вертегга
- Кінетичний малюнок сім'ї
- Методика «Людина під дощем»

Психологія розвитку
106. Поняття про психічний розвиток та його чинники.

Основні форми розвитку психіки: філогенез і онтогенез.
Онтогенез — це процес індивідуального розвитку людини.
Філогенез — становлення психічних структур у ході біологічної еволюції виду або соціокультурної історії людства вцілому. Філогенез визначає онтогенез шляхом створення для нього природних передумов і соціальних умов.

Психічний розвиток протікає в 3 сферах: психофізичній, когнітивній і психосоціальній.
- Психофізична сфера: розміри і форма тіла й органів, зміни структури мозку, сенсорні можливості та моторні навички.
- Когнітивна сфера: зміни, що відбуваються у сприйманні, пам'яті, мисленні, уяві, мовленні тощо.
- Психосоціальна сфера: розвиток особистості, зміни Я-концепції, формування соціальних навичок, моделі поведінки та індивідуального стилю емоційного реагування.

Розвиток людини в цих трьох областях відбувається одночасно й взаємопов'язано, має цілісний, системний характер, внаслідок чого зміни в одній області викликають за собою переміни в інших.

Чинники психічного розвитку: спадковість, середовище й активність.
Спадковість — це здатність організму повторювати в ряду поколінь схожі типи обміну речовин та індивідуального розвитку в цілому, створювати собі подібних. Носіями спадкової інформації є гени, записана в генах програма розвитку організму реалізується протягом усього його життя і складає його генотип.

Генотипом визначаються анатомо-фізіологічна структура організму, будова нервової системи, стать, група крові, особливості обміну речовин, анатомічні та фізіологічні аномалії, деякі безумовно рефлекторні зв'язки для задоволення первинних потреб і т.д.
Уродженість — це особливості пов'язані з умовами внутрішньоутробного життя немовляти (здоров'ям матері, впливом лікарських засобів, алкоголю, паління тощо). Біологічні особливості складають природну основу людини. Людина як особистість формується під впливом соціального середовища. В цілому середовище як фактор психічного розвитку включає як природні (сонячна активність, земне тяжіння, електромагнітне поле, особливості клімату, стан повітря і води, радіаційний фон тощо), так і соціальні впливи (середовище соціальне, трудова діяльність людей) на психічний розвиток людини.

Комплекс ознак організму (анатомічних, фізіологічних, морфологічних та ін.), які розвилися в онтогенезі під впливом спадкових факторів (генотипу) і умов зовнішнього середовища, складають його фенотип.

Активність — це група особистісних якостей, що обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного засвоєння зовнішньої дійсності, до самовираження відносно зовнішнього світу. Така потреба може реалізуватися в розумовому, руховому та соціальному плані.

Активність особистості проявляється в здатності людини здійснювати суспільно значущі перетворення у світі на основі засвоєння багатств матеріальної й духовної культури. Вона проявляється у вольових актах, пізнавальній активності та самопізнанні, актах вільного самовизначення, творчості, принциповості людини й послідовності у обстоюванні своїх поглядів.

З іншої книги — ст. 84-88
file:///Users/neu/Downloads/%D0%B2%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%202(1).pdf

Онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю. Ці дві детермінанти тісно пов'язані в процесі розвитку людини.
Біологічна спадковість має своїм джерелом генетичний апарат людини, що сформувався в процесі біологічної еволюції і визначає розвиток її організму.
Соціальна спадковість представлена сукупністю культурних досягнень
людства, накопичених у процесі його історичного і суспільного розвитку.

За даними сучасних психологічних досліджень, на процес розвитку
впливають основні чинники:
• біологічний,
• середовищний,
• активність особистості



Рис.6. – **Чинники психічного розвитку**

107. Класифікація методів педагогічної психології.
Одна з перших класифікацій методів психологічного дослідження представлена у працях **Сергія Леонідовича Рубінштейна**, який серед основних психодіагностичних методів вирізняв **спостереження і експеримент.**

Спостереження — тривале систематичне спостереження за однією й тією ж дитиною, щоденна реєстрація поведінки, досконале знання історії розвитку дитини, близькість до дитини, хороший емоційний контакт із нею – інтерпретація отриманих шляхом спостереження даних часто носить суб’єктивний характер. Значний фактичний матеріал щодо розвитку дитини на ранніх етапах життя був зібраний батьками – відомими психологами як результат спостережень за власними дітьми.

Експеримент – характеризується активним втручанням у ситуацію зі сторони дослідника, котрий здійснює планомірне маніпулювання однією або кількома змінними і реєстрацію супутніх змін у поведінці досліджуваного об’єкта. Розрізняють лабораторний, природний і психолого-педагогічний експеримент.

В якості **допоміжних процедур дослідження** С.Л.Рубінштейн називає **фізіологічний експеримент (метод умовних рефлексів), метод аналізу продуктів діяльності, бесіду та анкетування.**

Методи дослідження у педагогічній психології

Методи психолого-педагогічного дослідження	
Основні	**Допоміжні**
• Спостереження • Експеримент	• Аналіз результатів діяльності • Опитування • Тестування • Професіографія

Б.Г.Ананьєв у праці «Про методи сучасної психології» для організації дослідження у віковій та педагогічній психології запропонував зручну класифікацію, яка відображає основні кроки проведення науково-дослідної роботи. У цій класифікації він виділяє **чотири групи методів:**

1.Організаційні (порівняльний метод – зіставлення груп досліджуваних;
лонгітюдний – багаторазові обстеження тих самих осіб протягом тривалого часу, комплексний – їх поєднання, вивчення об'єкта різними засобами і представниками різних наук).

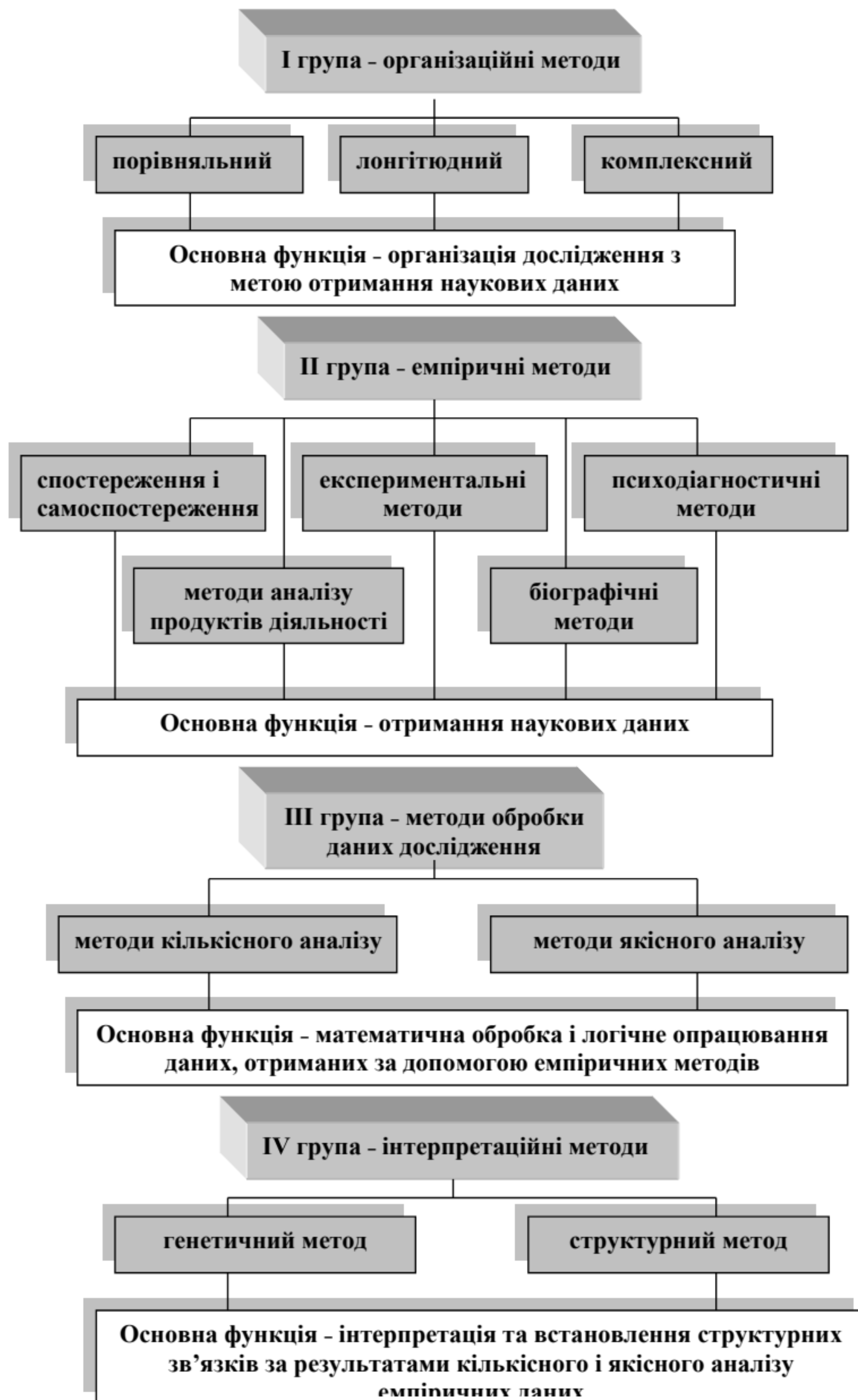
2.Емпіричні, які використовуються для збору фактичних даних: спостереження і самоспостереження, експеримент; психодіагностичні методи – тести, анкети, опитувальники, соціометрія, референтометрія, інтерв'ю, бесіда; аналіз продуктів діяльності; біографічний метод; трудовий метод (аналіз процесу діяльності). Особливе місце належить проективним методам, до яких відносяться особистісні тести, методики завершення речень, різноманітні малюнкові методики (наприклад, "кінетичний малюнок сім'ї").

3.Методи обробки даних (кількісні – визначення середніх величин, коефіцієнтів кореляції, побудова графіків, схем; якісні – аналіз, синтез, систематизація даних)

4.Інтерпретаційні методи (генетичний, системно-структурний методи; порівняння даних з вихідною гіпотезою, формулювання закономірностей).

За видом досвіду, що використовується дослідником, розрізняють методи **інтроспективні** (засновані на даних суб’єктивного досвіду) та **екстраспективні** (методи, що спираються на об’єктивний результат, доступний вимірюванню). **За рівнем узагальнення виявлених закономірностей** виділяють методи **номотетичні** (орієнтовані на загальне, психологію пояснення) та **ідеографічні** (орієнтовані на одиничне, психографію, психологію розуміння)

Особливе місце серед групи емпіричних методів вікової психології займає **близнюковий метод,** за допомогою якого досліджується подібність і розбіжності між монозиготними і дизиготними близнюками.



I група - організаційні методи
порівняльний
лонгітюдний
комплексний
Основна функція - організація дослідження з метою отримання наукових даних
II група - емпіричні методи
спостереження і самоспостереження
експериментальні методи
психодіагностичні методи
методи аналізу продуктів діяльності
біографічні методи
Основна функція - отримання наукових даних
III група - методи обробки даних дослідження
методи кількісного аналізу
методи якісного аналізу
Основна функція - математична обробка і логічне опрацювання даних, отриманих за допомогою емпіричних методів
IV група - інтерпретаційні методи
генетичний метод
структурний метод
Основна функція - інтерпретація та встановлення структурних зв'язків за результатами кількісного і якісного аналізу

108. Експеримент в педагогічній психології. Види та вимоги до організації.

Педагогічний експеримент — це комплексний метод дослідження, в якому використовуються методи спостереження, опитування, контрольні випробування тощо і який забезпечує об'єктивну перевірку правильності висунутої дослідником гіпотези. Експеримент дозволяє виявити суттєві зв'язки між явищами, які повторюються, тобто виявити закономірності педагогічного процесу.

Види педагогічного експеримету:

За метою дослідження експеримент може бути констатуючим і формуючим.

Констатуючий експеримент (діагностичний, контролюючий) — за допомогою цього експерименту визначають реальний стан виховання до втручання в навчальновиховний процес дослідника. Збирають вихідні дані; їх ставлення до процесу; перевіряють уже відомі факти та їх вплив у нових умовах, з іншим віковим контингентом тих, хто займається, визначають міру цього впливу.

Формуючий експеримент (перетворюючий, дослідницький) — його мета перевірити ефективність розробленого дослідником нового в науці і практиці педагогічного положення. В процесі експерименту і після його завершення експериментатор може вносити корективи у розроблену експериментальну програму, удосконалювати її і робити придатною для практичного використання.

Залежно від поінформованості тих, хто займається, про завдання і зміст дослідження, може бути відкритим або закритим.

Відкритий експеримент — передбачає детальне ознайомлення його учасників із завданнями і змістом дослідження, що сприяє активності обстежуваних, їх

свідомому ставленню до виконання завдань занять, і це може сприятливо впливати на їх результати.

Закритий експеримент — не передбачає інформування учнів про їх участь в дослідженні, що надає їх поведінці невимушеності, яка допоможе найоб’єктивніше віддзеркалити достоїнства і недоліки запропонованого дослідником експериментального чинника.

За спрямуванням експеримент може бути абсолютним і порівняльним. **Абсолютний експеримент** — проводять при потребі вивчити стан (на певний час) тих, хто займається. Він характерний для діагностичних досліджень, в яких не буде простежуватися динаміка їх розвитку чи підготовленості.

Порівняльний експеримент — проводиться для виявлення ефективності певного експериментального чинника у формуючому дослідженні. Може бути порівняльним послідовним, порівняльним паралельним, порівняльним перехресним.

За умовами проведення експеримент може бути природним, модельним, або лабораторним.

Природний експеримент — проводиться в реальних для учасників дослідження умовах діяльності, але при цьому в заняття вводиться те явище, яке слід вивчити.

Модельний експеримент — характеризується значними змінами типових умов фізичного виховання, чого вимагає потреба ізолювати експериментальний фактор від побічних впливів.

Лабораторний експеримент — передбачає виділення окремої групи учасників і їх ізоляцією від впливів навколишнього середовища. Працюючи з цією групою, дослідник застосовує спеціальні методи дослідження: бесіди, тестування, індивідуальне і групове навчання і спостерігає за ефективністю своїх дій.

Вимоги до організації. Проведення експерименту складається з 6 етапів:

1. Діагностичний — виявлення проблеми та обґрунтування її актуальності: аналіз стану педагогічного процесу з досліджуваної проблеми, виявлення і формулювання суперечностей, що потребують негайного усунення за допомогою нових методик, технологій, структур, механізму.

2. Прогностичний — визначаються мета і завдання експерименту, вибудовуються моделі нової технології; формулюється гіпотеза, прогнозуються очікувані позитивні результати, а також можливі збитки, втрати, негативні наслідки тощо, визначаються компенсаційні механізми.

3. Організаційний — складання програми експерименту, забезпечення умов для її реалізації, підготовку матеріальної бази експерименту, розподіл управлінських функцій у дослідно-експериментальній роботі, організацію спеціальної підготовки кадрів, що беруть участь в експериментальній роботі, створення методичного забезпечення їхньої діяльності тощо.

4. Практичний — дослідник здійснює вихідні діагностичні зрізи, що констатують стан досліджуваного явища; реалізує нові технології (методики, системи заходів тощо); відстежує специфіку досліджуваного процесу; вимірює проміжні результати; коригує випробовувану освітню технологію; здійснює контрольні діагностичні зрізи.

5. Узагальнювальний — дослідник обробляє здобуті емпіричні дані, співвідносить результати експерименту з поставленими цілями і завданнями, аналізує усі результати, коригує гіпотезу, моделі нової технології відповідно до кінцевих результатів, оформлює і здійснює опис процесу і результатів експерименту.

6. **Упроваджувальний** — поширення і впровадження у практику результатів дослідження, нових освітніх технологій або методик як керовних процесів.

109. Психодіагностика інтелекту дітей. Поняття розумового віку. Поняття про IQ.

Інтелект — це глобальна здатність діяти розумно, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами, тобто інтелект розглядається як здатність людини адаптуватися до навколишнього середовища.

На думку **Спірмена**, кожна людина характеризується визначеним рівнем загального інтелекту (фактор G), від якого залежить, як ця людина адаптується до навколишнього середовища.

Айзенк інтерпретував генеральний фактор, як швидкість обробки інформації центральною нервовою системою (розумовий темп).

Терстоун за допомогою статистичних факторних методів досліджував різні сторони загального інтелекту, які назвав первинними розумовими потенціями.

Гілфорд виділив 120 факторів інтелекту, виходячи з того, для яких розумових операцій вони потрібні, до яких результатів приводять ці операції та який їхній зміст (образний; символічний; семантичний; поведінковий).

На думку Кеттелла, у кожного з нас уже з народження є потенційний інтелект, який лежить в основі нашої здатності до мислення, абстрагування і міркування. Приблизно до 20 років цей інтелект досягає найбільшого розквіту.

Психодіагностика інтелекту дітей

1. При професійному застосуванні тести перетворюються на життєво важливі педагогічні інструменти. Вони визначають, що діти можуть і не можуть робити, дають змогу вчителям прогнозувати, які кроки в процесі

навчання необхідно зробити конкретній дитині, їх специфічні навички та моделі поведінки.

2. Крім спостереження, що здійснюється в класі, і спеціальних «діагностичних уроків» застосовуються критеріально-орієнтовані тести, спрямовані на вимірювання того, якою мірою дитина опанувала конкретну навичку або наскільки вона просунулась до конкретної мети навчання.

Поняття розумового віку

Розумовий вік — це показник успішності виконання тестових завдань, що використовувався у перших тестах інтелекту; дозволяє визначити ту вікову групу, якій найбільшою мірою відповідають результати дитини по даному тесту. При збіганні розумового віку з хронологічним рівень інтелекту відповідає віку; при незбігу - може бути вищим або нижчим. Поняття розумового віку введене А. Біне і Т. Сімоном у 1908 р. (ними використовувався термін "розумовий рівень").

На думку Біне, останній визначається лише генетичними факторами й не залежить від научіння. У 1908 р була опублікована вдосконалена шкала Біне-Симона. Вона містила 59 тестів, згрупованих за віковою ознакою від 3 до 13 років відповідно до відсотка дітей певного віку, які пройшли даний рівень. Цей Визначальний процентний діапазон був від 67% до 75%.

Поняття про IQ

Коефіцієнт IQ був запропонований В. Штерном, який вважав істотним недоліком показника розумового віку те, що одна і та ж різниця між розумовою і хронологічним віком для різних вікових ступенів має неоднакове значення. Щоб усунути цей недолік, Штерн запропонував визначати приватне, одержуване при розподілі розумового віку на хронологічний. Цей показник, помножений на 100, він і назвав коефіцієнтом інтелектуальності. Використовуючи

цей показник, можна класифікувати нормальних дітей за ступенем розумового розвитку.

IQ = PB / XB × 100, де PB — розумовий вік, а XB — хронологічний вік.

110. Закони психічного розвитку людини (за Л. С. Виготським)

Закони психічного розвитку людини

1. Закон формування вищих психічних функцій.

Вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективної поведінки , як форма співпраці з іншими людьми , і лише згодом вони стають внутрішніми індивідуальними функціями самої дитини.

2. Психічний розвиток пов'язаний з навчанням.

Передумовою культурного розвитку (продуктом якого є вищі психічні функції) є освіта особистості, а отже соціальне середовище є стимулюючим чинником розвитку вищих психічних функцій людини в онтогенезі, тоді як спадковість визначає лише стартові позиції дитини.

3. Закон нерівномірності дитячого розвитку.

Кожна функція психіки дитини має свій оптимальний період розвитку. Вікова сензитивність - це притаманне певному віковому періоду оптимальне поєднання умов для розвитку певних психічних властивостей і процесів. Чому так відбувається? Л. С. Виготський пояснює сутність вікової сензитивності у своїй гіпотезі про системну та смисловому будову свідомості. Жодна функція не розвивається ізольовано: терміни і характер розвитку кожної функції залежать від того , яке місце в загальній структурі функцій вона займає.

4. Закон метаморфози дитячого розвитку.

Розвиток не зводиться до кількісних змін психіки, він являє собою ланцюг якісних змін. Дитина не просто маленький

дорослий, який менше знає або менше вміє, а істота, що володіє якісно відмінною психікою.

5. Закон циклічності

Вік як стадія розвитку являє собою певний цикл, кожен цикл має свій зміст і свій темп. Дитячий розвиток має складну організацію в часі: свій ритм, який змінюється в різні роки життя.

4 основні закони дитячого розвитку

1. Циклічність розвитку

Періоди підйому, інтенсивного розвитку змінюються періодами уповільнення, загасання. Такі цикли розвитку характерні для окремих психічних функцій (пам'яті , мови, інтелекту та ін) і для розвитку психіки дитини в цілому.

2. Нерівномірність розвитку

Різні сторони особистості, в тому числі психічні функції, розвиваються нерівномірно. Диференціація функцій починається з раннього дитинства. Спочатку виділяються і розвиваються основні функції , насамперед сприйняття , потім складніші. У ранньому віці домінує сприйняття, в дошкільному — пам'ять, в молодшому шкільному — мислення.

3. «Метаморфози» в дитячому розвитку

Розвиток не зводиться до кількісних змін, це ланцюг змін якісних, перетворень однієї форми в іншу. Дитина не схожа на маленького дорослого , який мало знає і вміє, і поступово набуває потрібний досвід. Психіка дитини своєрідна на кожній віковій ступені, вона якісно відмінна від того, що було раніше, і того, що буде потім.

4. Поєднання процесів еволюції та інволюції у розвитку дитини

Процеси «зворотнього розвитку» як би вплетені в хід еволюції. Те, що розвивалося на попередньому етапі, відмирає або перетворюється. Наприклад, дитина, яка навчилася говорити, перестає лепетати. У молодшого школяра зникають дошкільні інтереси, деякі особливості

мислення, властиві йому раніше. Якщо ж інволюційні процеси запізнюються, спостерігається інфантилізм: дитина, переходячи в новий вік, зберігає старі дитячі риси.

111. Категорія віку та проблема періодизації життя людини. Періодизація розвитку дитини за Д. Ельконіним.

Проблема здійснення вікової періодизації психічного розвитку

Хронологічний вік — кількість прожитих людиною років від її народження.
Психологічний вік — рівень розвитку психіки і світосприймання. Він конкретний, обмежений в часі етап психічного розвитку індивіда, що характеризується сукупністю закономірних типових психологічних змін та якостей.

Оскільки психічний розвиток є дискретним, то **постає питання** розподілу онтогенезу людини на певні вікові відрізки — **створення вікової періодизації** психічного розвитку.

2 аспекти проблеми здійснення вікової періодизації психічного розвитку:

- **різні критерії здійснення** — різні науковці брали і тепер беруть до уваги альтернативні критерії (наприклад, показники фізичного зростання, соціальні зміни тощо; практикується й використання декількох критеріїв одночасно)
- **вплив національних та етнічних особливостей** країни на визначення вікових періодів — приміром, у США фігурує вік тінейджерів (з 13 по 19 років), в українській періодизації він охоплює частину підліткового та юнацького періодів; молодший шкільний вік починається з 6-річного періоду дитинства згідно

вітчизняної вікової періодизації, в американській психології це лише частина періоду середнього дитинства.

Науково обґрунтоване визначення періодів і фаз психічного розвитку потрібне передусім для раціональної побудови оптимальної системи навчання і виховання молодого покоління. При здійсненні вікової періодизації психічного розвитку людини користуються такими одиницями поділу онтогенезу:

а) **епоха**, впродовж якої відбувається радикальна перебудова всіх систем організму, в тому числі психіки, таких одиниць в людському онтогенезі фігурує всього три — дитинство, дорослішання і дорослість

б) **період**, для якого характерні істотні зміни всієї психіки, саме ця одиниця є ключовою при вивченні вікової психології людини

в) **фаза**, якій властива зміна певної сфери психіки. Дана одиниця не є такою постійною і послідовною, як згадані вище, оскільки використовується науковцями для акцентування якихось суттєвих психічних змін парціального характеру. Так, у періоді немовляти вченими було виокремлено фазу новонародженості, тривалість якої сягає близько одного-двох місяців життя дитини після народження, однак важливість цієї фази зумовлюється тими потужними психічними змінами і надбаннями, які розгортаються у автономному житті малюка.

Підходи до періодизації розвитку людини:

- **біогенетичний підхід**, в центрі уваги якого "знаходяться проблеми розвитку людини як індивіда, що має певні антропологічні властивості
- **соціогенетичний підхід**, представники якого роблять акцент на вивченні процесів "соціалізації людини, засвоєння нею соціальних норм і ролей, набуття соціальних настановлень і ціннісних орієнтацій…"

- **персоногенетичний підхід,** в основі якого "проблеми активності, самосвідомості й творчості особистості, формування людського "Я"
- **когнітивний напрям**, займає проміжне положення між біогенетичним і соціогенетичним підходами, оскільки провідними детермінантами розвитку вважають і генетичну програму, і умови, в яких ця програма реалізується.

Періодизація розвитку дитини за Д. Ельконіним

Період	Критерії періодизації		
	Соціальна ситуація розвитку	**Провідна діяльність**	**Центральні новоутворення**
Етап раннього дитинства			
***Криза новонародження** (0 – 1 місяць)*			
Період немовляти 1 міс – 1 рік	Дорослий + Дитина = «Ми»	**Безпосередньо-емоційне спілкування** *(розвиток потребово-мотиваційної сфери)*	Комплекс пожвавлення, соціальна потреба в емоційних контактах із дорослими
Криза 1 року життя			
Раннє дитинство 1– 3 роки	Дорослий – Предмет – Дитина	**Предметно-маніпулятивна діяльність** *(розвиток операційно-технічної сфери та пізнавальних процесів)*	Орієнтовні потреби, мовлення, наочно-дійове мислення, усвідомлення «я»
Криза 3-х років			
Етап дитинства			
Дошкільне дитинство 3 – 7 років	Дитина – Дорослий Дитина – Дитина (з приводу стосунків дорослих людей)	**Сюжетно-рольова гра** *(розвиток потребово-мотиваційної сфери)*	Ієрархія мотивів, потреба у суспільно-значимій, оцінюваній діяльності
Криза 7 років			
Молодший шкільний вік 7 – 11 років	Дитина – Дорослий (учитель + батьки) Дитина – Однолітки	**Учбова діяльність** *(розвиток операційно-технічної та інтелектуально-пізнавальної сфер)*	Внутрішній план дій, довільність психічних процесів, самоконтроль, рефлексія
Етап отроцтва			
Криза підліткового віку (11–12 років)			
Підлітковий вік 10 – 15 років	Підліток – Однолітки (стосунки у групі)	**Інтимно-особистісне спілкування** *(розвиток потребово-мотиваційної сфери)*	Почуття дорослості, підпорядкування нормам колективного життя, абстрактно-логічне мислення
Ранній юнацький вік 15 – 17 років	Юнак – Однолітки Юнак – Дорослий (ототожнення із дорослими і рівність)	**Учбово-професійна** (суспільно-значуща) **діяльність** *(розвиток операційно-технічної та інтелектуально-пізнавальної сфер)*	Світогляд, особистісне і професійне самовизначення, формування часової перспективи, образ-я, теоретичний характер мислення
Криза юнацького віку (17 років)			

112. Поняття соціальної ситуації розвитку, новоутворень розвитку. Структура вікового періоду. Види провідної діяльності

Соціальна ситуація розвитку — специфічна для кожного вікового періоду система відношень суб'єкта із соціальною дійсністю, що віддзеркалюється у його переживаннях та реалізується в спільній діяльності з іншими людьми (за Л. Виготським). Соціальна ситуація розвитку, що складається до початку вікового періоду, обумовлює специфіку соціального буття особистості та визначає характерні для цього віку психічні новоутворення.

Новоутворення розвитку — є результатом соціальної ситуації розвитку, що склалася на початку певного вікового періоду, а їх дозрівання припадає не на початок, а на кінець даного періоду. Новоутворення, що з'явилися, вимагають зміни соціальної ситуації розвитку, що склалася на попередньому етапі розвитку.

Стара соціальна ситуація розвитку розпадається по мірі дорослішання дитини; одночасно формується нова соціальна ситуація розвитку, що буде обумовлювати розвиток у наступному віковому періоді; зазначений процес супроводжується віковими кризами.

Структура вікового періоду

Дитинство:
Новонароджене дитя: народження до 4-6 тижнів.
Немовлятство: від 1 місяця до 2 років.
Дитинство: від 2 років до приблизно 12 років.

Підлітковий вік:
Ранній підлітковий вік: від 12 до 14 років.
Середній підлітковий вік: від 15 до 17 років.
Пізній підлітковий вік: від 18 до 19 років.

Дорослість:
Рання дорослість: від 20 до 39 років.
Середня дорослість: від 40 до 59 років.
Пізня дорослість: від 60 років і старше.

Старість:
Похилість: від приблизно 65 років до 74 років.
Похилість похилості: від 75 років до 84 років.
Довголіття: 85 років і старше.

Провідна діяльність — діяльність, розвиток якої обумовлює найсуттєвіші зміни у психічних процесах і особистісних особливостях дитини на даній стадії її розвитку. За О. Леонтьєвим, провідна діяльність має наступні ознаки: від неї безпосередньо залежать основні психологічні новоутворення дитини у даний віковий період; у ній виникають та диференціюються нові види діяльності; у ній виникають, формуються та перебудовуються окремі психічні процеси.

Основними видами діяльності у дошкільному дитинстві є:
спілкування — емоційне спілкування дитини з дорослим виникає до оволодіння нею найпростішими діями з предметами. Немовля ще не розуміє слів, поведінки дорослого, але радіє йому, готове довго дивитися на нього, відгукуватися на слова, усмішку. Предмети в цей час привертають увагу дитини не самі по собі, а за спонуканням дорослого;

предметна діяльність — оволодіваючи використанням предметів, дитина стає самостійнішою, набуває здатності наслідувати дії дорослого, діяти разом з ним, стимулювати певне ставлення до своїх дій та себе (вимагати уваги, похвали);

рольова гра — дитина прагне бути такою, як дорослий, виконувати його роль, розпоряджатися речами і подіями, як він. Все це вона робить, замінюючи справжні речі іграшками.

від 3 до 7 років дитина оволодіває не лише грою, але і **продуктивними видами діяльності**: малюванням, аплікацією, ліпленням, конструюванням, починає виконувати різноманітні навчальні і трудові завдання.

згодом це навчання та праця

113. Характеристика основних новоутворень розвитку дитини в концепціях Л. Божович та Е. Еріксона.

Л.І.Божович розглядає новоутворення як узагальнений підсумок психічного розвитку дитини у певний період. Кожне системне новоутворення, що виникає як відповідь на потреби дитини, містить в собі афективний компонент і тому несе в собі спонукальну силу. **Розподіл розвитку на етапи за Л. І. Божович виглядає так:**

1) дитинство: починається кризою новонародженості; дитина характеризується безпорадністю, її діяльність опосредковується дорослим; центральним новоутворенням є афективно заряджені уявлення;

2) раннє дитинство: починається кризою 1-го року; дитина характеризується самостійністю; з боку дорослих до неї вже висуваються вимоги; центральним новоутворенням є система «Я», з'являється потреба в самоствердженні;

3) дошкільне дитинство: починається кризою 3 років; центральне новоутворення — внутрішня позиція, потреба в якій (внутрішня позиція школяра) і з'являється;

4) молодше шкільне дитинство: починається кризою 7 років; починає усвідомлюватися соціальне «Я»; з боку дорослих висувається нова система вимог;

5) криза підліткового віку: поділяється на дві фази. Перша фаза (з 12 до 14 років) характеризується емансипацією від дорослих, переходом у середні класи; з'являється цілепокладання як центральне новоутворення. Друга фаза (з 15 до 17 років) характеризується визначенням місця в житті; з'являється нова життєва перспектива як центральне новоутворення віку.

Періодизація психосоціального розвитку особистості за Е.Еріксоном

№	Стадія розвитку	Сфера соціальних стосунків	Полярні якості	Результати розвитку
1	Вік немовляти (0–1рік)	Мати (або особа, що її заміняє)	Довіра до світу – недовіра	Енергія і життєва радість – песимізм
2	Ранній вік (1–3 роки)	Батьки	Самостійність (автономія) – сором, сумніви	Незалежність – тривожність, нав'язливість
3	Дошкільний вік (вік гри) (3–6\7 років)	Батьки, брати, сестри	Ініціативність – пасивність, провина	Цілеспрямованість – страх і замкненість
4	Шкільний вік (допубертатний) (6–12 років)	Школа	Компетентність – неповноцінність	Оволодіння знаннями,уміннями, навичками – байдужість
5	Підлітково-юнацький вік (13–18 років)	Однолітки	Ідентичність – невизнання	Самовизначення – інфантилізм
6	Молодість (до 25 років)	Вся соціальна група контактів, друзі	Інтимність – ізоляція	Єдність з людьми – самотність
7	Зрілість (до 50 років)	Діти	Творчість – застій	Задоволеність життям, милосердя – регресія, відторгнення досвіду
8	Старість (після 50 років)	Близькі люди	Прийняття себе і життя (інтеграція) – розчарування	Мудрість – відчуття, що життя пройшло марно, страх смерті.

Пояснення для тих, кому більш цікаво

Означуючи специфіку кожної із стадій вікового розвитку, Е.Еріксон характеризує такі властивості вікового розвитку дитини:

1) Стадія немовляти (0–1 рік). Виникає довіра (або недовіра) до світу. Динаміка розвитку довіри залежить від матері, яка відіграє головну роль в житті дитини. Дитина, котра із довірою ставиться до світу, спокійно спить, її легко годувати, без тривоги й гніву переносить зникнення із поля зору матері: її існування для дитини стає внутрішньою впевненістю, а її поява передбачуваною. Сталість, безперервність і тотожність життєвого досвіду зароджує у дитини початкове відчуття власної ідентичності. Материнська любов і ніжність визначає кількість віри й надії, що виносяться з першого життєвого досвіду дитини. На цій стадії важливим є не тільки кількість їжі, а якість турботи про дитину. Якщо ж матір невротична, тривожна, якщо атмосфера в сім'ї напружена і дитині мало приділяють уваги, то формується базова недовіра до світу, стійкий песимізм. Сильно виражений дефіцит емоційного спілкування з немовлям призводить до різкого гальмування психічного розвитку дитини.

2) Стадія раннього дитинства (1–3 роки) пов'язана із формуванням автономії та незалежності: дитина починає самостійно ходити, вчиться контролювати себе. Але відчуття самостійності не має підривати довіру до навколишнього світу, що сформувалася раніше. Батьки допомагають її зберегти, обмежуючи бажання дитини вимагати, привласнювати, руйнувати, коли вона перевіряє свої сили. Вимоги і обмеження батьків в той же час створюють основу для негативного почуття сорому і сумнівів. Дитина відчуває «очі світу», що слідкують за нею, засуджуючи за помилки, за брудні руки тощо. Якщо дорослі висувають занадто жорсткі вимоги, часто карають дитину, у неї виникає страх «втратити обличчя», постійна стурбованість, напруженість. Якщо ж прагнення дитини до незалежності не пригнічується, то встановлюються оптимальні умови розвитку.

3) Стадія дошкільного віку – вік гри (3–6/7 років). Дитина активно пізнає навколишній світ, моделює у грі стосунки дорослих. До самостійності додається ініціативність. Коли поведінка дитини стає агресивною, ініціатива обмежується, з'являється тривожність і почуття провини. Так закладаються нові внутрішні інстанції – совість і моральна відповідальність за власні думки і дії. Дорослі не повинні перевантажувати совість дитини; надмірне незадоволення і покарання стимулює розвиток почуття провини, страх перед покараннями, розвивається пасивність. На цьому етапі відбувається статева ідентифікація, дитина засвоює певну форму рольової поведінки, чоловічу або жіночу.

4) Шкільний вік (6/7–12 років) – час «психосексуального мораторію», необхідний для засвоєння основ технічної і соціальної трудової діяльності. Стадія пов'язана із оволодінням новими знаннями і навичками. Засвоєння нових знань, умінь, навичок, основ трудового і соціального досвіду дає можливість дитині отримати визнання з боку оточення і набути почуття адекватної компетентності. Якщо ж досягнення незначні, дитина гостро переживає свою невправність, свою невигідну позицію серед однолітків і почуває себе посередністю. Замість почуття компетентності утворюється почуття неповноцінності. Его-ідентичність дитини досягає реальної сили лише тоді, коли вона розуміє, що її досягнення виявляються у тих сферах життя, котрі є значущими для певної культури. Період початку шкільного навчання – це також початок професійної ідентифікації, відчуття своєї єдності із представниками певних професій.

5) Підлітково-юнацький вік (13–18 років). Дитинство закінчується і призводить до формування першої цілісної форми его-ідентичності. Особистість включається в нові соціальні групи. Важливу роль відіграють однолітки. Цілісна ідентичність дозволяє юнацтву вирішити головну

задачу – задачу самовизначення і вибору життєвого шляху. Коли ж не вдається усвідомити себе і своє місце в світі, спостерігається дифузність ідентичності. Вона пов’язана із інфантильним бажанням якомога довше не вступати у доросле життя, ворожим неприйняттям соціальних ролей, що є бажаними для сім’ї та суспільства (чоловічої або жіночої, національної, професійної), зневагою до всього вітчизняного, прагнення «стати нічим» (якщо це є останній спосіб самоствердження).

114. Підходи Л. С. Виготського та Е. Еріксона до розуміння кризи вікового розвитку.

В основу періодизації вікового розвитку за Л.С.Виготським покладено
центральне новоутворення певного вікового періоду:
1) Період кризи новонародженості (від народження до 10 днів) – на 9-й день у дитини з’являються перші умовні рефлекси (наприклад, реакція на положення тіла під час годування).
2) Період немовляти (від 10 днів – до 1 року). Новоутворення – потреба у спілкуванні та емоційних контактах з дорослими, комплекс пожвавлення.
3) Період раннього дитинства (1–3 роки). Дитина починає усвідомлювати себе суб’єктом потреб і суб’єктом дій.
4) Дошкільне дитинство (від 3-х до 7 років). Виявляється ієрархія мотивів, потреба у схваленні, потреба у суспільно-оцінюваній діяльності.
5) Молодший шкільний вік (від 7 до 11/12 років). Дитячий розвиток означений довільністю психічних дій, рефлексією (здатністю до самоаналізу).
6) Підлітковий вік (11–15 років). Виникає почуття дорослості, новий рівень самосвідомості і рівня домагань, абстрактно-логічне мислення.
7) Ранній юнацький вік (14/15 – 16/18). Новоутворенням є «образ-Я», формується світогляд, особистісне і професійне самовизначення, теоретичне мислення.

Вікові кризи розвитку

Переламними періодами кривої дитячого розвитку, що відділяють один вік від іншого, **Л.С.Виготський називав вікові кризи**, котрі дозволяють зрозуміти внутрішню динаміку розвитку. Найважливішими симптомами виникнення кризи він вважав негативізм, впертість, непокору, свавілля. Наступні три показники носять вторинний характер: це протест-бунт, знецінення реалій соціального простору (наприклад, негативне ставлення до батьків), деспотизм (бажання проявити деспотичну владність відносно батьків).

Вікова криза (кризовий період)	**Віковий період розвитку (літичний, сталий період)**
Криза новонародження	
	Період немовляти (10 днів – 1 рік)
Криза одного року	
	Раннє дитинство (1 – 3 роки)
Криза 3 років	
	Дошкільний вік (3 – 7 років)
Криза 7 років	
	Шкільний вік (8 – 11/12 років)
Криза 13 років	
	Пубертатний вік (14 – 18 років)
Криза 17 років	

Перехід від однієї форми его-ідентичності до іншої спричиняє **кризи ідентичності, що інтерпретуються Е.Еріксоном не як невротичний розлад, а як моменти вибору між прогресом і регресом**. Послідовність прояву означених тенденцій психічного розвитку і виявлення особистісних новоутворень відображена Е.Еріксоном у періодизації психосоціального розвитку особистості *(опис таблиці є у попередньому питанні)*

№	Стадія розвитку	Сфера соціальних стосунків	Полярні якості	Результати розвитку
1	Вік немовляти (0–1рік)	Мати (або особа, що її заміняє)	Довіра до світу – недовіра	Енергія і життєва радість – песимізм
2	Ранній вік (1–3 роки)	Батьки	Самостійність (автономія) – сором, сумніви	Незалежність – тривожність, нав'язливість
3	Дошкільний вік (вік гри) (3–6\7 років)	Батьки, брати, сестри	Ініціативність – пасивність, провина	Цілеспрямованість – страх і замкненість
4	Шкільний вік (допубертатний) (6–12 років)	Школа	Компетентність – неповноцінність	Оволодіння знаннями,уміннями, навичками – байдужість
5	Підлітково-юнацький вік (13–18 років)	Однолітки	Ідентичність – невизнання	Самовизначення – інфантилізм
6	Молодість (до 25 років)	Вся соціальна група контактів, друзі	Інтимність – ізоляція	Єдність з людьми – самотність
7	Зрілість (до 50 років)	Діти	Творчість – застій	Задоволеність життям, милосердя – регресія, відторгнення досвіду
8	Старість (після 50 років)	Близькі люди	Прийняття себе і життя (інтеграція) – розчарування	Мудрість – відчуття, що життя пройшло марно, страх смерті.

115. Стадії когнітивного розвитку за Ж. Піаже. Особливості дитячого мислення за Ж. Піаже.

Теорію розвитку дитячого мислення Ж.Піаже вибудовував на основі логіки і біології; етапи психічного розвитку розглядаються науковцем як етапи розвитку інтелекту, через які поступово проходить дитина у формуванні все більш адекватної схеми сприймання ситуації.

У творенні вікової періодизації інтелектуального розвитку Ж.Піаже користується поняттями *періодів і стадій* розвитку інтелекту. Процес розвитку інтелекту являє собою зміну 3-х великих періодів, протягом яких відбувається становлення основних інтелектуальних структур, що забезпечують адаптацію до змінних умов життя. Стадії – це ступені або рівні розвитку, що послідовно змінюють одна одну у межах періоду.

I. Період сенсомоторного інтелекту (0–2 роки).

Протягом даного періоду у дитини розвивається організація сенсорних (відчуття), перцептивних

(сприймання) і рухових дій у вимірах зовнішнього світу. Цей розвиток спрямований від обмеженості вродженими рефлексами – до сенсомоторних дій у просторі існування. У дитини ще не розвинуте мовлення, відсутні уявлення, а поведінка форматується на основі координації відчуттів, сприймання і дії (звідси і назва – сенсомоторний). На цьому етапі вікового розвитку можливі лише безпосередні маніпуляції із предметами, але не дії із символами, уявленнями у внутрішньому плані.

У структурі періоду комплексно розгортаються стадії розвитку інтелекту:

1) стадія тренування рефлексів (0–1 міс.). Народившись, дитина має вроджені рефлекси. Деякі з них, наприклад, рефлекс смоктання, може змінюватись. Після деяких вправ дитина смокче краще, ніж в перший день, потім починає смоктати не тільки під час їжі, але і в проміжках – свої пальці, інші предмети. В результаті тренування рефлексів формуються перші навички.

2) стадія елементарних навичок, первинних кругових реакцій (1–4 міс.). На цій стадії дитина повертає голову в бік звуку, стежить поглядом за рухом предмету, намагається схопити іграшку. В основі навички лежать первинні кругові реакції – дії, що повторюються. Одні й ті ж дії дитина повторює знову і знову (наприклад, смикає за шнурок) задля самого процесу. Такі дії підкріплюються власною активністю дитини, яка приносить їй задоволення.

3) стадія вторинних кругових реакцій (4–8 міс.). Дитина зосереджується вже не на власній активності, а на змінах, викликаних її діями. Дії повторюються для того, щоб подовжити цікаві враження.

4) початок практичного інтелекту (8–12 міс.). Схеми дій, утворені на попередній стадії, поєднуються в єдине

ціле і використовуються для досягнення мети. Коли випадкові зміни дії дають цікавий ефект – нове враження – дитина повторює його і закріплює нову схему дії.

5) третичні кругові реакції (12–18 міс.). Дитина активно експериментує. Вона вже спеціально (спрямовано) змінює дії, щоб подивитися, до яких наслідків це призведе.

6) початок інтеріорізації схем дій (18–24 міс.). Якщо раніше дитина виконувала різні зовнішні дії, щоб досягти цілі, пробувала і помилялася, то тепер вона вже може комбінувати схеми дій розмірковуючи, і знаходячи правильне рішення. Близько 2-х років формується внутрішній план дії.

II. Період репрезентативного інтелекту і конкретних операцій (2–11 р)

Репрезентативний інтелект – мислення за допомогою уявлень. Характерним є сильний образний початок при недостатньому розвитку словесного мислення, що призводить до своєрідної дитячої логіки.

1) стадія доопераційних уявлень (2–7 років). Відбувається перехід від сенсомоторних інтелектуальних дій до внутрішніх – символічних, до дій із уявленнями, а не із зовнішніми об’єктами. Дитина ще не здатна до розмірковування і доведення. Дана стадія розвитку інтелекту характеризується егоцентризмом, центрацією на зовнішніх ознаках об’єктів (тому, що «кидається в очі») та нехтуванні у міркуваннях іншими властивостями; зосередженістю на станах речей ф неуважністю до їх перетворення.

2) стадія конкретних операцій (7–11 років) пов’язана із розвитком здатності до міркування, співвіднесення різних точок зору. Дії із уявленнями починають об’єднуватися одна з одною, координуватися, утворюючи системи

інтегрованих дій (операцій). У дитини проявляються особливі пізнавальні структури (здатність до групування, класифікації, встановлення логічних зв’язків між класами предметів і явищ тощо). Разом з тим, елементарні логічні операції потребують опору на наочність і не можуть відбуватися у гіпотетичному плані; операції можуть виконуватися лише із конкретними об’єктами, але не із висловлюваннями.

III. Період формальних операцій (11–15 років).

1) Становлення формальних операцій (11–13/14 років). Дитина звільняється від конкретної прив’язаності до об’єктів, наданих у полі сприймання, і набуває можливості мислити як доросла людина. Особа здатна мислити у категоріях можливого, а зовнішню дійсність сприймати як окремий випадок того, що могло б бути. Мислення стає гіпотетико-дедуктивним. Дитина спроможна систематично виокремлювати всі суттєві для вирішення задачі змінні та перебирати їх можливі комбінації.

2) Досягнення формальних операцій (13/14–15 років).

Стадії інтелектуального розвитку, згідно із дослідженнями Ж.Піаже, можна розглядати як стадії психічного розвитку у цілому. Напрацьована Ж.Піаже періодизація інтелектуального розвитку дитини має закінчену і широко відому у науковому просторі форму. Проте, на відміну від вітчизняних психологів (зокрема, Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.О.Запорожця, Д.Б.Ельконіна та ін.), **Ж.Піаже розглядав розумовий розвиток дитини як спонтанний, незалежний від навчання процесс, котрий підпорядковується біологічним законам**. Саме це недооцінювання ролі середовища, впливу дорослого (навчання) у психічному розвитку дітей спричиняло **найбільш критичні зауваження фахівців щодо позиції Ж.Піаже.**

116. Моральний розвиток онтогенезі: підходи Ж. Піаже та Л. Колберга.

Вивчаючи ставлення дітей до правил гри, Ж. Піаже визначив дві послідовні стадії морального зростання:

- етика примушення
- етика співробітництва.

Етики примушення — діти обмежені правилами гри, які їх стримують, оскільки ці правила уособлюють владу батьків, а тому є суворо обов'язковими. Крім того, правила символізують непорушний порядок речей і діти повинні їм беззаперечно підкорятися.

Етики співробітництва — в результаті спілкування з оточуючим світом, діти усвідомлюють, що правила не абсолютні, їх можна змінювати за загальною згодою. Виходить, виконання суспільних обов'язків, дотримування норм вже не розглядаються дітьми як зовнішні закони, що є абсолютними. Отже, здобуваючи у власний досвід такі моральні знання, діти рухаються від гетерономії (інакше кажучи - „управління ними з боку дорослих") до автономії („самоврядування").

Одне з найважливіших положень теорії Ж. Піаже полягає у тому, що **зміни в моральних судженнях дитини пов'язані із зростанням її інтелектуальних знань та змінами у соціальному оточенні.** Більше того, за теорією Ж. Піаже, протягом періоду дорослішання стадія етики співробітництва обов'язково витісняє стадію примушення.

Періодизація розвитку моральної свідомості особистості за Лоренсом Колбергом

Лоренс Колберг продовжив експерименти Ж.Піаже і виконав дослідження, в яких виявлялись моральні судження та етичні уявлення дітей різного віку. Дітям

пропонували оцінити моральні вчинки героїв оповідання і обгрунтувати свої судження.

З’ясувалося, що на різних вікових етапах діти по-різному вирішують моральні проблеми. Дитина проходить еволюцію від егоцентричного ставлення до оточуючих, коли вчинки оцінюються згідно до правил, засвоєних від дорослих, до більш гнучкої позиції, коли в своїх судженням про інших людей дитина починає користуватися власними особистісними критеріями.

Саме таким характером еволюції пояснюється той факт, що до 7 років дитина схильна судити про вчинки за важливістю наслідків, а у старшому віці – за намірами, що зумовили ці вчинки. Наприклад, на думку маленької дитини, Таня, яка розбила 10 тарілок, допомагаючи матері накривати на стіл, заслуговує на більше покарання, ніж Саша, який без дозволу узяв із шафи цукерку і при цьому розбив одну тарілку. Узагальнюючи експериментальний матеріал, Л.Колберг **виділив 6 стадій розвитку, що об’єднуються у 3 рівні**

I. ***Доморальний рівень***. Норми моралі для дитини – це щось зовнішнє, вона виконує встановлені дорослими правила із чисто егоїстичних міркувань	
1 стадія Дитина орієнтується **на покарання** і поводить себе добре, щоб його уникнути	**2 стадія** Простежується орієнтація **на схвалення**, дитина очікує за правильні дії отримати винагороду і тому поводиться правильно
II. ***Конвенціональний рівень*** (конвенція – домовленість, угода) Джерело моральних уявлень дитини залишається ззовні, проте вона вже орієнтується на принципи інших людей, що спричиняє нестійкість поведінки дитини, залежність від зовнішніх впливів	
3 стадія У дитини проявляється орієнтація на **виправдання очікувань** та схвалення інших людей	**4 стадія** Поведінку дитини визначає орієнтація на **авторитет**, на «значимого іншого»
III. ***Рівень автономної моралі (постконвенціональний рівень)*** Моральні норми і принципи стають внутрішніми, є результатом розумової діяльності	
5 стадія У поведінці дитини визначається орієнтація на **демократичні закони** і прийняті на себе **обов’язки** перед суспільством	**6 стадія** Простежується орієнтація на **загальнолюдські етичні принципи**

(19) Відповідальна:Вероніка

Вікова (10)

117. Перинатальна психологія та її основні розділи.

Перинатальна психологія — розділ клінічної психології, що вивчає всі процеси, що супроводжують народження і мають стосунок до нього, включаючи в себе психологію зачаття, вагітності, пологів і післяпологового періоду тощо

З погляду науки, перинатальна психологія — порівняно молода галузь психології, що займається вивченням діади «мати—дитина», психіки дитини в період від запліднення до народження і в перший рік життя; досліджує обставини й закономірності розвитку психіки людини на ранніх етапах: антенатальної, інтранатальної і неонатальної фази та їхній вплив на все наступне життя особистості. Ця наука поєднує в собі два напрямки: пренатальний (від зачаття до народження) і постнатальний (від народження до року).

Історично, **перше** «Товариство перинатальної психології» виникло в **1971 році у Відні** зусиллями групи учнів і послідовників Зигмунда Фройда, а уже в 1983 році у Торонто відбувся Перший Американський Конгрес з пре- й перинатального виховання. Подібні організації продовжують виникати та розвиватися в багатьох країнах, що свідчить про актуальність цього наукового напрямку для сучасного суспільства.

Власне, у визначенні перинатальної психології, по суті, відображено її **основні розділи**, котрі відрізняються передусім завданнями, що постають на різних етапах репродуктивного процесу. Це:

- психологія зачаття;
- психологія періоду вагітності;
- психологія пологів;
- пренатальна психологія;

· психологія раннього постнатального періоду;

· психологія впливу перинатального періоду на розвиток особистості;

· кризова перинатальна психологія — ситуації загроз здоров'ю і життю матері й дитини, або ж ситуація смерті матері чи дитини.

Також велика увага надається вивченню психофізіологічних процесів у системі «мама — батько — дитина» за обставин зачаття, виношування, народження, вигодовування та виховання дитини.

118. Психологія немовляти. Умови виходу дитини з кризи 1-го року життя.

Період новонародженості – важлива фаза немовлячого віку, охоплює 4–6 тижнів після народження дитини, протягом яких відбувається її первинне пристосування до життя поза лоном матері. (не впевнена, що це потрібно, на ваш розсуд)

На момент народження жоден із органів не закінчує свого розвитку, проте, досить розвинена нюхова, тактильна, больова, температурна, вестибулярна і кінестетична чутливість. Слухове і зорове зосередження - відсутні, але новонароджений може чути і розрізняти звуки за висотою, тембром і гучністю, бачити і розрізняти зорові стимули за формою, величиною, конфігурацією.

Кістково-м'язова тканина нерозвинена (переважають хрящі; неоформлена черепна коробка; серцево-судинна діяльність недостатньо регулюється нервовою системою). Провідна роль мозку належить нижчим відділам (підкіркові центри, які відповідають за основні життєві функції).

Пристосуватися до нових умов існування дитині допомагають спадково закріплені механізми – ***безумовні рефлекси*:** система харчових рефлексів; рефлекси, дихання, кровообігу; захисні рефлекси (відсмикування, зажмурювання, звуження зіниці); орієнтовні рефлекси (поворот голови або очей у напрямку до подразника, зміненні частоти дихання тощо); смоктальний рефлекс;

рефлекс відштовхування (при торканні); хватальний рефлекс та інші.

Психічний розвиток новонародженого залежить від вражень, на основі яких формуються ***умовні рефлекси***. Організатором вражень є дорослий. Повна залежність дитини від дорослих визначає специфіку ***соціальної ситуації розвитку*** новонародженого.

Криза новонародження

Основними *критеріями завершення кризи новонародженості* (адаптації) можна вважати:

• **медичний критерій:** набуття дитиною первинної ваги, що свідчить про нормальне функціонування фізіологічних систем життєдіяльності;

• **фізіологічний критерій:** поява зорового (3–5 тижні) і слухового (2–3 тижні) зосередження – умовно-рефлекторних реакцій на зорові і слухові подразнення;

• **психологічний критерій:** поява комплексу пожвавлення і соціальної потреби у спілкуванні (У 1,5–2 місяці у новонародженого з'являється **«соціальна» посмішка** як реакція на дорослого, що супроводжується рухами та звуками і названа **«*комплексом пожвавлення*»** – специфічний акт поведінки дитини відносно дорослого, який знаменує появу першої соціальної потреби – потреби у пізнанні і спілкуванні: відбувається виділення обличчя людини як об'єкта, на який буде спрямовано поведінку, і з'являються рухи, що реалізують цю спрямованість. ***«Комплекс пожвавлення» означує початок психічного життя дитини, показник того, що склалася соціальна ситуація розвитку – ситуація «Ми»*** (Л.С.Виготський), яка позначає єдність дитини і матері. ***«Комплекс пожвавлення» – це перший акт поведінки і перший акт спілкування,*** що відображує спробу впливати на дорослого, встановлювати афективно-особистісні зв'язки із близькими дорослими (Н.М.Щелованов, М.І.Лісіна, С.Ю.Мещерякова).

Центральним новоутворенням періоду новонародження є ***індивідуальне психічне життя*:** індивідуальність існування, вплетене у соціальне оточення дитини.

Новоутворення кризи новонародженості:

• психіка – індивідуальне психічне життя, відділене від організму мами і узгоджене із соціальним життям оточення;

• розрізнення звуків і запахів, реагування на звуки, слідкування за рухами, формування образа-асоціації між голосом і обличчям матері;

• зорове і слухове зосередження;

• емоційні самовідчуття, які опосередковують поведінку у відповідь на впливи зовнішнього середовища;

• комплекс пожвавлення (інтонована вокалізація, посмішка, сміх, отримання зовнішнього ефекту).

Критерієм означення вікових меж періоду новонародження Л.С.Виготський називає ступінь соціального розвитку дитини (2 – 2,5 міс.).

—---

Період немовляти (розвиток дитини до одного року)

Анатомо-фізіологічний розвиток дитини першого року життя є дуже інтенсивним. За перший рік життя *вага* дитини *збільшується у 3 рази, зріст – на 23–25 см.* Швидко розвивається **центральна нервова система**. Протягом року **зникає більшість безумовних рефлексів**, характерних для періоду новонародженості. Відбувається реалізація і закріплення пози стояння, оволодіння ходінням (що означає вільне оволодіння простором).

Соціальна ситуація розвитку дитини періоду немовляти, на думку Л.С.Виготського, полягає у тому, що все життя і поведінка немовляти опосередковується дорослим або реалізується у співпраці з ним (ситуація «Ми» – єдність матері і дитини). Доросла людина – центр соціальної

ситуації розвитку немовляти. Близькість або віддалення дорослого означують для дитини різке змінення ситуації. За відсутності дорослого дитина безпорадна, її активність відносно зовнішнього світу паралізується.

Основна суперечність періоду немовляти полягає в тому, що дитина максимально потребує допомоги дорослого (повна біологічна безпорадність) і одночасно не має специфічних засобів соціального впливу (зокрема – мовлення) на нього. Суперечність вирішується через створення особливого типу діяльності – спілкування із дорослими.

Провідною діяльністю періоду немовляти є ***безпосередньо-емоційне спілкування*** дитини і матері. Спілкування як фактор розвитку дитини обов'язково ***має бути емоційно-позитивним***, тому що первинні прив'язаності, що встановлюються у дитини на підставі імпринтингу, визначають надалі її соціальне життя. У процесі спілкування дитина виявляє активність і чутливість щодо партнера, оволодіває експресивно-мімічними засобами ситуативно-особистісної взаємодії із дорослим. Спілкування (4–5 місяців) носить вибірковий характер (дитина відрізняє своїх і чужих серед людей). **Засоби спілкування** – експресивні дії (посмішка, рухові реакції). Безпосередньо-емоційне спілкування з дорослим підвищує активність дитини, що є передумовою для розвитку моторики, відчуттів і сприймання, мислення і мовлення.

Новоутворення періоду немовляти

Сфери розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Сенсорно-моторна сфера	Поява сенсорно-моторно-маніпулятивних дій (перцептивних, орієнтувальних, орудійних, співвіднесених). Хапання предметів (дотягнення себе до предмета або, навпаки, маніпуляція предметом)
Пам'ять і увага	Пошук, розпізнавання схованого або позначеного об'єкта. Розвиток перцептивної, рухової, емоційної та образної пам'яті. Реакція зосередження. Короткочасна фіксація на об'єктах (формування мимовільної уваги)
Розвиток мовлення і мислення	Диференціація голосових реакцій, гуління, лепетання. Встановлення зв'язку між назвою предмета і предметом. Імітація слів (функція імітування). Становлення сенсомоторного інтелекту
Психосоціальний розвиток	
Розвиток структур особистості	Потреба у спілкуванні з дорослими. Поява чітко виражених емоційних станів. Ситуативна активність, спрямована на дорослих, предмети, реалізацію власних бажань. Формування (в нормі) базальної віри і надії; здатність довіряти людям, відкритість новому
Розвиток свідомості (самосвідомості)	Свідомість «пра-ми» як психічна спільність немовляти і матері. Психічна здатність до встановлення умовних зв'язків, до закріплення набутого в досвіді і його відтворення
Розвиток навичок міжособистісної взаємодії	Потреба і спроможність дитини вступати у психологічний контакт з дорослими. Формування емоційних ставлень. Емоційна прив'язаність до матері та інших близьких людей. Явище наслідування; спроби імітації дії

Період немовляти умовно поділяється на *три підперіоди*:

1) до 5–6 місяців - інтенсивний розвиток сенсорних систем (Н.М.Щелованов) й виникнення інтересу до зовнішнього світу (Л.С.Виготський);

2) від 5–6 до 9 місяців, пов'язаний із «рецептивним» інтересом до навколишнього світу, розвитком моторної сфери, перш за все – із виникненням першої організованої спрямованої дії – хапання.

3) від 9 до 12 місяців – період активного інтересу до світу, протягом якого зникають хаотичні рухи і формуються основи більш складних форм поведінки: перше використання знарядь і вживання слів, що виражають бажання.

Хапання, зорієнтоване у напрямку до предмета, стимулює виникнення сидіння. Сидіння дитини відкриває перед нею існування інших, поки ще недосяжних, предметів, що виявляє закон випереджального знайомства дитини зі світом. Ще більше розширює простір сприймання дитини *ходіння*.

Спілкування дитини із дорослими набуває ознак спілкування з приводу предметів, **ситуативно-ділового** (М.І.Лісіна), що потребує розвитку знаково-символічної функції мовлення. Виникає і розвивається увага дитини до мовлення дорослого (фонематичний слух), а наслідування перетворюється на самостійну діяльність дитини.

Починаючи із 5–6 місяців дитина починає розуміти перші слова, а у дорослого виникає можливість управляти орієнтуванням дитини. Складаються передумови для ініціативного вживання осмислених слів. На кінець 1 року дитина розуміє 10–20 слів дорослого і сама починає вимовляти декілька перших слів.

Основним психологічним новоутворенням у другому півріччі виступає активність дитини як генетично перше особистісне утворення, що виявляється у наявності активної позиції маляти відносно оточення, предметів і самого себе. При нормальному фізичному і психічному розвитку дитина протягом другого півріччя оволодіває все більш складними локомоціями: змінює довільно позу, вчиться сідати, сидіти, повзати, вставати, робити перші кроки; оволодіває найпростішими навичками (пити із чашки, їсти ложкою тощо).

Криза першого року

Новоутворення вікового періоду, і перш за все – мовленнєвий розвиток і навички ходіння, розширюють можливості дитини. Самостійність маляти робить межі єдності мами і дитини (соціальна ситуація «Ми») занадто вузькими, що зумовлює виявлення кризових явищ.

За визначенням Д.Б.Ельконіна найголовнішою ознакою кризи є не стільки те, що розширюється життєвий простір дитини, скільки те, що **дитина відділяє себе від дорослого.**

Соціальна ситуація повного злиття дитини з дорослим змінюється, в ній з’являється двоє: дитина і дорослий, – в цьому і полягає **сутність кризи першого року**, пов’язаної із сплеском самостійності.

Новоутворення кризи першого року:

• автономне мовлення; відкриття зв'язку між знаком (словом) і значенням;

• гіпобулічні реакції (перші акти протесту, протиставлення себе іншим), в яких не диференціюється воля і афект;

• ходіння (та інші способи освоєння фізичного простору);

• мотивуючі (афективно заряджені) уявлення.

При адекватному ставленні дорослих до дитини, її умінь та потенційних можливостей у діяльності і поведінці дитини спостерігаються прогресивні зміни: швидке накопичення умінь і навичок, поява впевненості, наполегливості у досягненні мети, у спілкуванні із близькими та сторонніми людьми.

У випадку завищених або, навпаки, занижених вимог дорослих до дитини, а також при індиферентному (байдужому) ставленні, ігноруванні особистості малюка та його досягнень часто виявляються такі симптоми як образливість, примхливість, впертість, агресія, різкі афективні спалахи. Якщо ж батьки не зможуть перебудувати своє ставлення до дитини, то може відбутися подавлення (пригнічення) її особистості або закріплення конфліктних стосунків.

119. Психологічна характеристика новоутворень раннього дитинства. Суть та особливості кризи 3-х років.

Новоутворення раннього дитинства

Особистісний розвиток дитини раннього віку відбувається на основі системи базових потреб.



Рис. 8. – **Базові особистісні потреби дитини раннього (переддошкільного) віку (за А.О.Реаном)**

Форматування потреб дитини зумовлює означення центральних новоутворень у психічному розвитку.

Новоутворення раннього віку (1–3 роки)

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Сенсорно-перцептивна сфера	Оволодіння рецептивними і предметними (орудійними) діями. Засвоєння сенсорних еталонів (форми, колір, величини, звуки). Розрізнення об'єктів за умовою, групування за завданням (функція відображення)
Пам'ять	Активне сприймання-впізнавання-відтворення матеріалу. Мимовільна пам'ять. Домінування рухової і емоційної пам'яті. Розвиток словесно-смислової, образної пам'яті
Увага	Поява довільної уваги. Розширення кола об'єктів зосередження
Мовлення і мислення	Формування активного мовлення. Розвиток комунікативної, узагальнюючої та регулювальної функції мовлення Наочно-дійове мислення. Виникнення наочно-образного мислення. Поява можливості мовленнєвого планування. Початок формування знаково-символічної функції свідомості і внутрішнього плану дій. Здатність навчатися за взірцями і інструкціями
Психосоціальний розвиток	
Структура особистості	Потреба в самостійності і самоуправлінні. Формування базових рис характеру. Афективне сприймання об'єктів і ситуацій. Почуття любові, співчуття, прив'язаність до близьких дорослих людей
Свідомість і самосвідомість	Смислова і системна будова свідомості (свідомість у власному сенсі слова). Відокремлення себе від своїх дій, усвідомлення своїх бажань. Прояви цілепокладання і цілеспрямованості. Гордість за власні досягнення
Навички міжособистісної взаємодії	Імітація дій (ігрова і наслідувальна), повторення речень і сюжетних дій (функція імітування). Формування ситуативно-ділового і поза ситуативно-пізнавального спілкуванн

Центральною лінією психічного розвитку дитини раннього віку є ***розвиток мовлення*** як засобу спілкування, засобу розуміння мовлення оточення. Мовлення є основою активного психічного розвитку в період раннього дитинства і передумовою інтенсивного розвитку сприймання і мислення. Одночасно розпочинається осмислення і усвідомлення навколишньої дійсності. Розвиток мовлення дитини протягом раннього дитинства відбувається у двох напрямах: удосконалення розуміння мовлення дорослих і формування власного активного мовлення.

Центральним новоутворенням раннього дитинства Л.С.Виготський називає ***виникнення свідомості*** як структурного елементу системи осмисленого ставлення дитини до світу і до себе. У дитини з’являються особисті дії і усвідомлення себе як окремого активного суб’єкта. У три роки поведінка дитини починає мотивуватися не лише змістом ситуації, в межах якої діє дитина, але й стосунками із іншими людьми. З’являються вчинки із проявом «Я» дитини.

Криза 3-х років

Усвідомлення власної суб’єктності («Я») і поява особових дій спричиняють прояв нового рівня у розвитку ***– кризи 3-х років***, що має відносно короткий термін розгортання (триває від 2,5 до 3,5 років).

У перебігу кризи здійснюється психічне відділення дитини від дорослої людини, руйнування старої системи соціальних стосунків, виділення власного «Я» дитини. Дитина починає розрізняти (і протиставляти) свої самостійні дії та спільні дії із дорослим. Саме тому кризу 3-х років часто називають ***кризою «Я сам».*** Феномен «Я сам» означує виокремлення дитиною себе із навколишнього світу: світ дитячого життя із обмеженого предметами перетворюється на світ дорослих людей, внаслідок чого виникає ***криза соціальних стосунків*** (Д.Б.Ельконін). Л.С.Виготський кризу 3-х років назвав ***кризою стосунків***. Причини кризи полягають у зіткненні потреби діяти самостійно і потреби відповідати вимогам дорослого, суперечності між «хочу» і «можу» (Л.І.Божович).

Вперше криза 3-х років була проаналізована Ельзою Келер (E.Kohler) – – австрійським психологом, педагогом-реформатором, вона виділила ***негативний симптомокомплекс*** кризи:

1) негативізм – (прагнення все робити навпаки);

2) впертість як заперечна афективна реакція на заборону;

3) непокірність – проти встановлених норм поведінки;

4) свавілля як гіпертрофована тенденція до самостійності;

5) обезцінювання норм поведінки, знецінення особистості дорослих (лайливі слова, відмова від спілкування);

6) бунтарство (протест-бунт) проти надмірної опіки дорослих;

7) прагнення до деспотизму (зазвичай через ревнощі).

Разом з тим, загострення стосунків із близькими дорослими не є обов’язковим атрибутом кризової фази розвитку дитини раннього віку.

Існує і ***позитивний симптомокомплекс*** кризи 3-х років:

• почуття гордості за власні досягнення як основа розвитку домагань дитини, цілепокладання;

• усвідомлення власного «Я» як основа розвитку самосвідомості;

• розвиток уяви як основа розвитку пам’яті і мислення, особистісного становлення.

Новоутворення кризи 3-х років:

• свідомість «Я і світ»;

• система «Я»;

• поява особистої дії і почуття «Я сам»;

• усвідомлення себе як окремого активного суб’єкта – форма особистої свідомості «Я – сам»;

- гордість за досягнення;
- потреба у самоствердженні;
- обособлення (відокремлення) себе від оточуючих;
- порівняння себе з іншими людьми;
- емоційна завищена самооцінка.

Культурно знайденою і закріпленою формою подолання кризи переходу дитини від раннього дитинства до дошкільного є ***сюжетно-рольова гра*** як особлива форма спільної життєдіяльності дитини і дорослого, символічне відтворення повноти їхнього співіснування.

120. Психологічна характеристика провідної діяльності дошкільного віку. Значення кризи 7-ми років в особистісному розвитку дитини.

Провідна діяльність дітей-дошкільників

Неможливість приєднання дитини до дорослого життя зумовлює виникнення нової провідної діяльності – ***сюжетно-рольової гри***.

Вік гри умовно поділяється на три підперіоди:

1) молодший дошкільний вік (3 – 4 роки), протягом якого змістом гри є відтворення предметних дій людини; ігри не спрямовані на партнера або на розвиток сюжета;

2) середній дошкільний вік (4 – 5 років) – етап максимального розгортання рольової гри, основним змістом якої є стосунки між людьми; ігрові дії виконуються як способи регулювання соціально-рольових відносин між партнерами;

3) старший дошкільний вік (5 – 6/7 років) – основним змістом гри стає виконання правил згідно із обраною роллю; ігрові дії скорочуються, узагальнюються і набувають умовного характеру.

Гра демонструє умовність традицій, правил, дозволяє дитині бути більш гнучкою в умовах нескінченних змін, актуалізує фактор випадковості у ситуації конфронтації старих і нових норм.

Традиційно логіка засвоєння дитиною ігрової поведінки розгортається від ***процесуальної*** гри через ***сюжетно-рольову*** гру до ***гри за правилами.***

Процесуальна гра формується у ранньому дитинстві; сутність полягає в оволодінні значеннями предметів навколишнього світу за посередництвом умовних дій із іграшкою-персонажем. Така гра є початком у розвитку сюжетно-рольової гри дошкільників.

Сюжетно-рольова гра – самостійна діяльність дитини, що моделює життя дорослих. У процесі сюжетно-рольової гри діти беруть на себе ролі дорослих і в узагальненій формі, у спеціально створених ігрових умовах відтворюють діяльність дорослих і стосунки між ними. Гра зумовлює орієнтування дитини у різноманітних загальних смислах людської діяльності.

Ігрова роль дозволяє поєднати афективно-мотиваційну і операційно-технічну сторони діяльності. Зазвичай сюжетно-рольова гра розгортається у групі дітей, які підтримують виконання дитиною обраної для себе ролі. Змістом сюжетно-рольової гри є стосунки між людьми, що виявляються шляхом взаємного маніпулювання предметами; сюжети гри змінюються залежно від конкретних умов життя дитини і розширення її світогляду. Гра є важливим джерелом розвитку свідомості дитини, довільності поведінки, особливою формою моделювання нею стосунків між дорослими, фіксованих у правилах певних ролей. Відтворення особливостей життєвого простору дорослих у грі є умовою формування особистісних якостей дитини.

Криза 7 років-значення в особистості дитини

За визначенням Л.І.Божович, криза 7 років – це ***криза народження соціального «Я»***: дитина приходить до усвідомлення свого місця у світі соціальних стосунків, вона відкриває для себе значення нової соціальної позиції –

позиції школяра. Це докорінним чином змінює самосвідомість дитини, призводить до переоцінки цінностей, найбільш значущим тепер є все, що стосується учбової діяльності.

Л.С.Виготський характеризує поведінку дітей цього віку як неприродну, манірну, дивну, немотивовану. Він наголошував, що ці ознаки зумовлені втратою дитячої безпосередності, мимовільності поведінки, яка формується як результат диференціації внутрішнього і зовнішнього життя: втрата дитячої безпосередності означає привнесення у вчинки дитини інтелектуального моменту, який вклинюється між переживанням і безпосереднім вчинком.

Л.С.Виготський означив також і проблему важковиховуваності дітей у кризовому періоді розвитку, що пов’язана із падінням успішності, послабленням інтересу до шкільних занять, загальним зниженням працездатності, конфліктами із оточенням, хворобливими переживаннями, внутрішніми конфліктами.

Позитивний симтомокомплекс кризи 7 років Л.С.Виготський пов’язував із такими проявами психічної реальності дитини:

• ***довільність поведінки***, що спричиняється появою позаситуаційної поведінки, звільненням від влади емоцій;

• виникнення ***осмисленого орієнтування*** у власних переживаннях, рефлексія внутрішнього життя (зокрема, дитина може прогнозувати свій успіх або неуспіх відповідно до власних можливостей).

За О.М.Леонтьєвим, основна ***суперечність кризи 7 років*** полягає у невідповідності між старим способом життя і новими можливостями дитини, які вже випередили його. О.М.Леонтьєв наголошував, що на кризовому етапі 6–7 років відбувається «психологічна дискредитація» мотивів попередньої ігрової діяльності, виникають мотиви нової форми діяльності – навчання – як основної тепер лінії психічного розвитку.

В.М.Поліщук у структурі симтомокомплексу кризи вирізняє:

1) ***Позитивний симтомокомлекс:***

• домагання ролі дорослого, усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності;

• переживання власних успіхів та невдач, почуття гордості за власні досягнення, почуття обов’язку;

• уміння співпереживати,

• уміння співпрацювати з дорослими як основний чинник соціалізації;

• вияви дитячої безпосередності: пустотливість, примхливість, кривляння, ябедництво, манірність.

2) ***Негативний симптомокомплекс:***

• блок «пасивного самоствердження», опір впливам оточення шляхом вибору обмеженої кількості захисних позицій (впертість як непослух, негативізм);

• блок «активного самоствердження», прагнення до вибору необмеженої кількості позицій, які можуть принести максимальний результат для задоволення власних потреб (дратівливість, хвалькуватість, хитрощі);

• «проміжний» блок – невміння (або небажання) зосередитись на процесі діяльності, предметах і явищах навколишньої дійсності (лінощі, недбалість).

В цілому можна говорити про три напрями розвитку дитини даного періоду: формування довільних дій, оволодіння засобами і еталонами пізнавальної діяльності та перехід від егоцентризму до децентрації.

Новоутворення кризи 7 років:

• виникнення особистої свідомості – самосвідомості;

• виникнення конкретної самооцінки;

• внутрішня позиція школяра;

• переживання соціальної компетентності і потреба в ній;

• узагальнення переживань, інтеллектуалізація аффекта;

• потреба в новій життєвій позиції;

• простір внутрішнього світу (уява, рефлексія тощо);

• диференціація Я-реального і Я-ідеального;

• новий рівень довільності поведінки (поява позаситуативної поведінки, втрата безпосередньості в поведінці, звільнення від влади емоцій);

• перехід від емоцій до почуттів (виникнення в сфері емоцій особливого класа вищих соціальних емоцій – почуттів).

121. Загальна характеристика молодшого шкільного віку та його новоутворення.

Молодший шкільний вік – особливий період дитячого психічного розвитку (зрілого дитинства), який триває від 6/7 років до 10/11 років і відповідає періоду початкової освіти у сучасній школі. У цьому віці відбувається змінення образу і стилю життя: нові вимоги відповідно до нової соціальної (статусної) ролі – учня, принципово новий вид діяльності – навчання (основою якого є пізнавальний інтерес). Учбова діяльність стає провідною.

Це період набуття нових і удосконалення наявних навичок. Центром зосередження зусиль дитиною є випробовування себе, прийняття і вирішення складних задач, що постають перед школярем як внаслідок виклику самому собі, так і в результаті впливів ззовні, від оточення.

Участь у навчальній діяльності, систематичне научіння та виконання учбових дій формують якісно нові особливості психічної діяльності молодшого школяра, сприяють інтенсивному розвитку пізнавальних процесів. Когнітивні, мовленнєві, перцептивно-моторні навички стають більш досконалими, що значно полегшує навчання. Учіння виступає в житті дитини як форма прояву її розвитку і як основний його фактор. Через учіння у молодшому

шкільному віці здійснюються взаємини дитини із суспільством, формуються основні якості особистості школяра, розвиваються окремі психічні процеси, виникають психічні новоутворення

Новоутворення молодшого шкільного віку

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Відчуття і сприймання	Поява аналітичного і синтезуючого сприймання. Виражена емоційність сприймання. Зростає орієнтація на сенсорні еталони форми, кольору, часу
Пам'ять	Пам'ять розвивається у двох напрямках – довільності і осмисленості. Поява довільної смислової пам'яті. Зростає продуктивність, точність запам'ятовування. Оволодіння мнемічними прийомами
Увага	Домінує мимовільна увага. Довільна увага нестійка. Активізується здатність до концентрації. Утримання уваги можливе завдяки вольовим зусиллям і високій мотивації
Мовлення і мислення	Збільшується словниковий запас (до 7 тис.слів). Контекстне мовлення. У письмовому мовленні розрізняють правильність орфографічну, граматичну, морфологічну і пунктуаційну. Мислення стає домінуючою функцією. Наочно-образне мислення. Початок прояву теоретичного мислення, словесно-логічного мислення. Внутрішній план дій, аналіз, планування. Новий рівень розвитку узагальнень і понять
Уява	Відтворююча (репродуктивна уява), що потребує опору на конкретні предмети. Розвиток продуктивної уяви, що обумовлена розвитком мовлення і стимулює фантазії

Психосоціальний розвиток	
Свідомість і самосвідомість	Рефлексія. Адекватна, але ситуативна самооцінка. Почуття соціальної компетентності як новий аспект самосвідомості. Становлення самоконтроля. Усвідомлення себе суб'єктом пізнання через прийняття ролі учня; внутрішня позиція школяра. Авторитет вчителя
Навички міжособистісної взаємодії	Засвоєння норм відносин в колективі. Розвиток суспільної спрямованості (зверненість до колективу ровесників). Навички ділового спілкування
Структура особистості	Сенситивний період для засвоєння моральних норм. Становлення потреби і мотивів учіння. Становлення системи довільної регуляції (довільне цілепокладання, самоконтроль тощо).Суб'єкт навчальної діяльності (суб'єкт самозмін). Передумови перетворення учбової діяльності у самонавчання, здатність (вміння) навчатися. Сприйняття і виконання учбової діяльності як суспільнозначущої. Почуття відповідальності

Перелік центральних новоутворень молодшого шкільного віку останнім часом істотно поширився. Можна виділити щонайменш 5 важливих психічних новоутворень, які мають бути у учня, якій закінчує початкову школу:

• довільність психічних процесів, що означає наявність самоконтролю як здатності до саморегуляції,

• рефлексія (особистісна, інтелектуальна), усвідомлення своїх власних змінень у результаті розвитку учбової діяльності,

• внутрішній план дій, що зумовлює можливість перспективного планування власних дій, уміння аналізувати тощо)

• основи теоретичного мислення,

• суб’єктність.

Таке новоутворення як довільність стає характеристикою всіх психічних процесів учнів; розвивається їх довільна увага, пам’ять, мислення, довільною стає організація діяльності. Це новоутворення формується внаслідок того, що дитина щодня виконує нормативні вимоги позиції школяра: слухає пояснення, розв’язує задачі тощо.

Поява рефлексії означає, що дитина стає здатною усвідомити те, що робить, аргументувати свої дії,

обґрунтувати свою діяльність. З’являється усвідомлення свого особистісного відношення до світу і себе.

Внутрішній план дій як основне новоутворення психічного розвитку молодших школярів дозволяє їм виконувати дії про себе – в розумовому плані, без опори на зовнішні предмети, об’єкти, моделі.

Мислення дітей молодшого шкільного віку досягає рівня конкретних операцій (у термінології Ж.Піаже), що дозволяє школярам теоретично розмірковувати про світ, у якому вони живуть; ряд психологів навіть вважає, що центральним новоутворенням молодшого шкільного віку є елементарне теоретичне мислення, внаслідок розвитку якого всі психічні процеси розвиваються шляхом інтелектуалізації. Із початком навчання у структурі мислення молодшого школяра зростає значущість абстрактних компонентів порівняно із конкретно-образними проявами. У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається пізнавальна сфера дитини. Основою успішності навчання є розвиток пам’яті. Пам’ять набуває явно виражений довільний характер.

Основні тенденції ***розвитку пам’яті:***

• ***кількісні зміни:*** збільшення швидкості заучування, зростання обсягу пам’яті;

• ***якісні зміни:*** від мимовільного запам’ятовування – до довільного, від безпосереднього – до опосередкованого, від механічного – до осмисленого.

Інтенсивно формуються прийоми запам’ятовування.

Основними тенденціями ***розвитку мислення*** можна вважати такі:

• перехід від практичних до розумових, згорнутих, внутрішніх дій. Проте практичні дії залишаються у резерві і виявляються при вирішенні складних задач;

• мислення розвивається від наочно-дієвого до наочно-образного і згодом – до словесно-логічного (дискурсивного);

• мислення розвивається у процесі організованої розумової діяльності (навчання).

Перехід процесів мислення на новий ступінь розвитку і пов’язана з цим перебудова всіх інших процесів складають основний зміст розумового розвитку в молодшому шкільному віці.

Істотні зміни відбуваються у дитини не тільки у пізнавальній, але і в інших сферах. На думку В.В.Давидова і В.В.Репкіна центральним новоутворенням молодшого школяра є також перетворення дитини у суб’єкта, зацікавленого в самозмінах і здатного до них

122. Психологічні особливості підліткового віку.

У підлітковому віці (11–15 років) особистість відкриває для себе таємничий світ нового досвіду. Підліток прагне незвичайного, активно шукає його і знаходить. Він продовжує дитячі ігри, моделюючи ситуації пригод і загартовуючи свою волю. Цей період життя є доволі значущим для розгортання самостійної вчинкової активності. Творчі завдання, які підліток розв’язує, є абсолютно екзистенціальними: визначення міри живого на відміну від неживого, інколи досить жорстке дослідження власної вітальності, міри життя своєї особи (В.О.Татенко, Т.М.Титаренко)

Більшість ***психофізіологічних особливостей*** підліткового віку зумовлені формуванням репродуктивної функції, або ***статевим дозріванням***. Біологічні зміни, пов’язані із статевим дозріванням, розвиваються поступово, і у цьому процесі виділяють п’ять стадій:

• перша стадія – ***дитинство*** (інфантилізм), для якої характерний повільний розвиток репродуктивної системи, статеві органи розвиваються повільно, вторинні ознаки відсутні. Ця стадія завершується у 8–10 років у дівчат та 10–13 років у хлопчиків;

• друга стадія (гіпофізарна) – ***початок пубертату***. Активізація гіпофізу зумовлює появу початкових ознак

статевого дозрівання. Ця стадія завершується у дівчат в 9–12 років та у хлопчиків в 12–14 років;

• третя стадія – ***етап активізації статевих залоз***. Гормони гіпофізу стимулюють статеві залози, які починають виробляти стероїдні гормони (андрогени – найбільш важливий з них є тестостерон, що переважає у хлопців; у дівчат – естроген та прогестерон). При цьому продовжується розвиток статевих органів та вторинних ознак;

• четверта стадія – ***максимального стероідогенеза*** – починається у 11–13 років у дівчат та 12–16 років у хлопчиків. На цій стадії найбільшої активності досягають статеві залози (насінники і яєчники), завершується формування вторинних ознак. В кінці цієї стадії у дівчат зявляється менструація;

• п’ята стадія – ***завершення формування репродуктивної системи*** (починається у 11–14 років у дівчат та 15–17 років у хлопців). Вторинні статеві ознаки вже виражені повністю. Закінчується оволосіння нижньої частини живота.

Вік закінчення пубертатного процесу у дівчат 15–16 років, у хлопців 17–18 років. Однак, тут можливі значні індивідуальні варіації: коливання у термінах можуть досягати до 2–3 років (особливо у дівчат).

Пубертатний розвиток визначає такі ***завдання ґенези буття*** як: необхідність реконструкції тілесного образу Я; побудова чоловічої або жіночої «родової» ідентичності; поступовий перехід до дорослої генітальної сексуальності, формування сексуальної орієнтації. Статеве дозрівання розпочинається і закінчується раніше, ніж завершується загальний органічний розвиток підлітка, і раніше, ніж завершується власне соціально-культурне становлення.

У підлітковий період індивід переходить на якісно новій ступінь свого розвитку, тобто переходить з положення «дитина» в положення «дорослий» та певний час перебуває у статусі маргінальної особистості, яка належить двом культурам.

Г.М.Прихожан наголошує, що криза підліткового віку у своєму розвитку проходить через три фази:

• ***негативну (передкритичну)*** – фазу ломки старих звичок, стереотипів, руйнування сформованих раніше структур;

• ***кульмінаційну фазу кризи*** – 13 років (хоча можливі варіанти індивідуального розвитку);

• ***посткритична фаза***, період формування нових структур, побудови нових стосунків.

Моделюючи на основі аналізу наукових досліджень симтомокомплекс кризи 13 років, В.М.Поліщук у його структурі вирізняє такі ознаки:

1) Основний негативний симптомокомплекс:

• блок «пасивного самоствердження» у системі соціальних відносин, що характеризується наявністю безпосереднього опору впливам оточення шляхом вибору обмеженої кількості захисних позицій (впертість як непослух, негативізм, зарозумілість);

• блок «активного самоствердження» у системі соціальних відносин, що визначається прагненням до вибору необмеженої кількості позицій, які можуть принести максимальний результат для задоволення власних потреб (дратівливість, хвалькуватість, хитрощі, лихослів’я);

• «проміжний» блок – невміння (або небажання) зосередитись на процесі діяльності, предметах і явищах навколишньої дійсності (байдужість, лінощі, недбалість).

2) ***Супутні ознаки*** негативного симптомокомплексу: індивідуалізм, корисливість, агресивність, жорстокість, пристосовництво, пізнавальна обмеженість.

3) ***Основний позитивний симтомокомлекс***: оптимізм, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати, прагнення до самостійності.

4) ***Супутні ознаки*** позитивного симптомокомплексу: гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати з

дорослими та однолітками як основний чинник соціалізації, переживання власних успіхів та невдач, старанність, уміння самоконтролю, мужність, дисциплінованість.

Вікова криза підліткового розвитку має певні ***поведінкові прояви***, що відображують суперечливі тенденції особистісного становлення:

• реакція емансипації: прагнення звільнитися від опіки дорослих, ігнорування або неприйняття суспільних цінностей;

• реакція групування: бажання зайняти потрібне місце у групі, що приносило б задоволення від взаємин із однолітками; створення референтних груп, у яких посилюється власна значущість, створюються умови для самоствердження;

• хобі-реакції – захоплення певним видом занять, що може спричиняти ігнорування шкільних, домашніх обов’язків.

Специфіка ***соціальної ситуації розвитку*** підлітків за визначенням К.Левіна проявляється у ***маргінальності*** – приналежності двом світам, двом культурам: підлітки вже не належать до дітей, але ще не є й дорослими. Серед підлітків (особливо старших підлітків) наявні прояви вікової сегрегації – прагнення відокремлюватися як від дітей молодшого віку, так і від дорослих.

Основні системи соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці:

• «підліток – дорослий», що зумовлює формування соціальної зрілості, визначення особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості;

• «підліток – одноліток», що визначає зміни у соціальних стосунках із однолітками, сприяє реалізації спроби досягти нового статусу, самоствердженню, накопиченню досвіду міжособистісної взаємодії у межах неформальної групи.

У вирішенні ключових проблем психо-соціального розвитку підлітки постають перед вирішенням основних задач ґенези буття:

1) звільнення від батьківської опіки, досягнення певної автономії та незалежності від батьків;

2) поступове входження до референтної групи однолітків, формування гармонійної ідентичності.

Дитяче-батьківські стосунки у підлітковому віці якісно змінюються: трансформуються ціннісні і особистісні смисли, якими батьки керуються у вихованні дітей, скорочується час, який вони можуть проводити разом і, як наслідок, знижується поінформованість батьків щодо життя своїх дітей. Водночас посилюється залежність підлітків від кола друзів, які слугують «полігоном для випробовування нових цінностей» (Г.Крайг).

Суперечлива психологічна природа підліткового віку та відмінності суб’єктивної орієнтованості підлітків на певні зразки дорослості зумовлюють різноплановість провідної діяльності перехідного періоду розвитку, щодо визначення якої у традиційній психології представлено три підходи:

1) суспільно-корисна діяльність (Д.І. Фельдштейн, Б.С.Волков);

2) суспільно-значуща діяльність (В.В.Давидов);

3) інтимно-особистісне спілкування (Д.Б.Ельконін, Т.В.Драгунова, Л.Ф.Обухова, І.Ю.Кулагіна).

Новоутворення підліткового періоду

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Сприймання	Категоріальні форми сприймання, його інтелектуалізація
Пам'ять	Логічна пам'ять. Інтелектуалізація пам'яті
Увага	Довільна увага. Здатність до розподілу уваги
Мовлення і мислення	Здатність вар'ювати мовлення залежно від стилю спілкування та особистості співрозмовника. Поява сленгу. Теоретико-розмірковуюче, дискурсивне мислення. Абстрактно-логічне мислення. Рефлексивне мислення (предметом уваги і оцінки підлітка стають його власні інтелектуальні операції). Управління своєю когнітивною поведінкою
Психосоціальний розвиток	
Структури особистості	Потреба бути і вважатися дорослим, потреба у визнанні власної дорослості. Уявлення про себе не як про дитину. Інтерес до власної особистості і до свого положення в суспільстві. Потреба в самопізнанні, самоудосконаленні, самовихованні, самовизначенні. Світ нових переживань і їх інтелектуалізація. Формування спрямованості особистості. Етичний світогляд. Здатність до усвідомлюваного і самостійного прийняття рішень. Прагнення приймати участь у суспільно необхідній роботі; прагнення залучитися до життя і діяльності дорослих
Свідомість і самосвідомість	Прагнення до дорослості і самостійності. Виникнення і формування почуття дорослості як нової форми самосвідомості. «Я-концепція», формування «Я-образу». Соціальна свідомість як усвідомлення себе у суспільстві. Усвідомлення себе в якості суб'єкта діяльності і носія певних особистісних якостей. Довільність самопізнання. Особистісна рефлексія, рефлексивні очікування. Розвиток самооцінки. Формування стійких «автономних» моральних поглядів, незалежних від випадкових впливів
Навички міжособистісного спілкування	Вміння підкорятися нормам соціального (колективного) життя. Критичне ставлення до оточуючих. Вироблення кодекса «товариства». Гіпертрофована потреба в спілкуванні з однолітками. Дружба

123. Психологічна характеристика та провідна діяльність юнацького віку. Суть кризи ідентичності.

Межа переходу від підліткового до юнацького віку дуже умовна і за різними схемами періодизації припадає на різний вік. Психологи розходяться у визначенні вікових меж юності. У західній психології взагалі переважає тенденція до об'єднання отроцтва та юності у єдиний віковий період, що називають періодом дорослішання (adolescence), змістом якого є перехід від дитинства до дорослості, а його межі можуть сягати від 12–14 до 25 років.

У вітчизняній науці прийнято розглядати юність як самостійний період розвитку людини, особистості та індивідуальності. Юнацький період триває від 16 до 23/25 років. Перехід від дитинства до дорослості поділяється на три етапи: підлітковий вік (отроцтво) та юність ранню (16–18 років) та пізню (18 – 23/25 років).

Юнацький період визначає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, що передбачає завершення фізичного дозрівання і досягнення соціальної зрілості.

Е.Еріксон визначає юнацький вік як період ***«нормативної кризи»***, в процесі якої особистість набуває ідентичності. Для цього юнак має оцінити свої сильні і слабкі сторони, навчитися використовувати їх для отримання чіткого уявлення суб'єкта про себе і свої майбутні перспективи.

Вікова криза 17 років виникає на межі шкільного і нового дорослого життя. В.І.Слободчиков та Є.І.Ісаєв кризу юності пов'язують із становленням авторства власного життя (17 – 21 рік), із вступом до самостійного життя. У симптомокомплексі кризи 17 років провідними негативними ознаками залишаються впертість і негативізм, зниження сили яких є одними із показників закінчення офіційного та неофіційного дитинства.

З точки зору вітчизняної психології ***центральним новоутворенням*** юнацького віку є ***особистісне самовизначення***, що постає як потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. У західній психології для позначення цього феномена використовують поняття «***ідентичність***» – усвідомлена індивідом самототожність.

Е. Еріксон розглядає ідентичність у двох аспектах:

• ***его-ідентичність***, що передбачає ***два рівні***: індивідний та особистісний. На ***індивідному*** рівні ідентичність визначається як результат усвідомлення і уявлення свого фізичного зовнішнього вигляду та природних задатків. На ***особистісному*** рівні ідентичність визначається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого

життєвого досвіду, прагнення до розвитку і реалізації власних здібностей та інтересів.

• ***соціальна ідентичність***, що визначається Е. Еріксоном як особистісний конструкт, який відображає внутрішню солідарність людини з соціальними, груповими ідеалами і стандартами. Її Еріксон розглядає в двох аспектах: груповому і психосоціальному. ***Групова ідентичність*** – це включеність особистості в різні спільноти, підкріплена суб’єктивним відчуттям внутрішньої єдності зі своїм соціальним оточенням. ***Психосоціальна ідентичність*** – це те, що дає людині відчуття значущості свого буття в рамках даного соціуму.

Е.Еріксон вважає, що становлення ідентичності є вирішальним моментом розвитку в юнацькому віці, коли індивідуальна і соціальна ідентичність мають інтегруватися. Він описує центральну кризу юності як кризу «ідентичності проти сплутаності ідентичності». Альтернатива ідентичності – плутанина ідентичності, яка й призводить до девіатної поведінки і міжособистісних конфліктів.

Е.Еріксон вважає, що ***криза ідентичності*** включає ряд протистоянь:

• визначена чи розпливчаста часова перспектива,

• впевненість у собі чи сором’язливість,

• експериментування з різними ролями чи фіксація на одній ролі,

• здатність до научіння чи параліч діяльності,

• сексуальна поляризація чи бісексуальна орієнтація,

• взаємини лідер – послідовник чи невизначеність авторитетів,

• ідеологічна переконаність чи заплутаність системи цінностей.

Чим успішніше юнак подолає кризу, тим легше йому буде справитися з подібними переживаннями у майбутньому.

Дж.Марша виділив ***чотири статуси існування особистісної ідентичності***:

1) ***Досягнута ідентичність***. Цей статус притаманий людині, яка пройшла період кризи самовизначення та сформувала певну сукупність значимих для неї цілей, цінностей і переконань.

2) ***Мораторій.*** Цей статус має людина, яка перебуває в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити її, використовуючи різні варіанти. Така людини постійно знаходиться в стані пошуку інформації, яка потрібна для вирішення кризи.

3) ***Дострокова (передчасна) ідентичність***. Цей статус має людина, яка ніколи не переживала стану кризи ідентичності, але володіє певним набором цілей, цінностей та переконань. Ці елементи формуються відносно рано, але не в результаті самостійного пошуку і вибору, а внаслідок ідентифікації з батьками або іншими значимими людьми.

4) ***Дифузна ідентичність***. Такий стан ідентичності характерний для людей, які не мають міцних визначених цілей, цінностей і переконань та які не намагаються активно сформувати їх.

Для побудови статусної моделі ідентичності Дж.Марша використовує ***два параметри***: наявність чи відсутність кризи – стану пошуку ідентичності; наявність чи відсутність одиниць ідентичності – особистісних цілей, цінностей, переконань

Соціальна ситуація розвитку даного вікового періоду неоднорідна. Специфічною задачею юності є прагнення соціального і особистісного самовизначення, що передбачає орієнтування і визначення свого місця у світі дорослих. Характерним є розширення діапазону соціальних ролей, їх якісне поглиблення. Розширюється діапазон громадсько-політичних ролей та пов’язаних з ними інтересів і відповідальності. Однак довго зберігається залежність від дорослих, зокрема в матеріальному плані, що зумовлює потребу в автономії від дорослих.

Провідною діяльністю юнаків є **учбово-професійна діяльність**, що спрямована на підготовку до подальшої діяльності суб’єкта, його професійне самовизначення. Вибір професії – найбільш важливе рішення, яке має прийняти особистість у юнацькому віці.

Професійне самовизначення юнаків – багатоплановий процес, що можна розглядати з різних позицій:

1) як процес поетапного прийняття рішення, за посередництвом якого юнак формує баланс між своїми нахилами і потребами суспільства;

2) як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

У професійному самовизначенні особистості виокремлюються декілька етапів, серед яких попередній вибір професії і практичне прийняття рішення (визначення рівня кваліфікації майбутньої професії, обсягу та часу підготовки до неї, вибір конкретної спеціальності) охоплюють весь період ранньої юності. Вибір професії відображає рівень особистісних домагань, який є проявом передусім власних об’єктивних можливостей, тобто професійне самовизначення безпосередньо стимулює особистісну самореалізацію.

Характерними ***ознаками*** навчально-професійної діяльності як провідної діяльності протягом пізньої юності (студентського періода життя) є такі:

1) своєрідність цілей і результатів: підготовка студентів до самостійної фахової діяльності, оволодіння знаннями, уміннями, навичками і фаховими компетентностями у процесі професіоналізації, розвиток особистісних якостей тощо;

2) особливий характер об’єкта вивчення: узагальнені і систематизовані наукові знання, інформація про майбутню професію;

3) заплановані умови розгортання діяльності: навчально-пофесійна освіта відбувається під контролем

суспільства (наявні навчальні плани, робочі програми, регламентовані терміни навчання);

4) особливі засоби діяльності: книги, лабораторне обладнання, моделі майбутньої професійної діяльності та ін.;

5) інтенсивність функціонування психіки: фізіологічне та емоційне перевантаження (особливо під час сесії), високий рівень інтелектуального напруження.

124. Психічний розвиток у період ранньої дорослості. Нормативні кризи дорослості.

Психологічні кризи студентського періоду розвитку – це період кінця юності і початку ранньої дорослості, тому я його сюди додаю, бо тут є саме нормативні кризи, а вчити чи ні – на ваш розсуд, далі буде конкретно про молодість і кризу молодості.

Студентська молодь – це перехідна спільнота, котра знаходиться у транзитній ситуації від юності до дорослості. Інтегративний характер студентського періоду життя, пов’язаний із особистісними змінами та професіоналізацією людини, обумовлює специфіку нормативної кризи вікового розвитку студентської молоді: системне поєднання векторів психічного розвитку та професійного становлення.

Традиційно ***криза психічного розвитку*** студентства пов’язується (В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв) із ***становленням авторства власного життя*** (17 – 21 рік). Відмежовуючись від власного образу в очах найближчого оточення, долаючи професійно-позиційні та політичні детермінації покоління, об’єктивуючи чисельні свої якості як «Я», людина стає відповідальною за власну суб’єктність. Разом із переживаннями почуття втрати попередніх цінностей, уявлень, інтересів і пов’язаним із цим розчарування, це дозволяє назвати цей період як критичний – ***кризу юності, кризу сенсу життя***.

Реалізація кризи психічного розвитку студентства передбачає дві ключові модальності розгортання: ***криза особистісна*** і ***криза суб’єктності***. ***Криза особистісного***

становлення зорієнтована на компенсаторне відстоювання особистістю свого «Я» (его-ідентичності) у новій системі стосунків й екстерналізацію внутрішніх конфліктів з метою самоствердження.

Криза суб'єктності відображує пошук особистістю себе у нових видах діяльності, колах спілкування з метою оптимальної професіоналізації. Розгортання даної кризи зумовлює інтерналізацію особистісного досвіду, нейтралізацію дефіцитарності суб'єктної активності, самореалізацію особистості.

У структурі даної кризи умовно можуть бути виділені (В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв, В.М.Поліщук) ***два симптомокомплекси:***

1) негативний симптомокомплекс, що розгортається через втрату усталених форм життя (звичного кола взаємин із іншими, способів і форм навчання, звичних умов життєдіяльності тощо) і виявляється у таких особистісних властивостях як лихослів'я, заздрісність, зарозумілість, дратівливість, упертість, лінощі, корисливість, індивідуалізм;

2) позитивний симптомокомплекс, зумовлений вступом до якісно нового періоду життя: відкриття нових можливостей становлення індивідуальності, формування громадянської відповідальної позиції, здійснення свідомої і цілеспрямованої самоосвіти; виявлення позитивного симптомокомплексу засвідчують гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів і невдач, навички самоконтролю й самооцінювання.

Кризи професійного становлення є нормативним супроводом розгортання лінії особистісного розвитку. Нормативний характер криз професійного становлення виявляється у тому, що вони зазвичай наявні у професіогенезі усіх суб'єктів трудової діяльності, а співвіднесеність із типом вікових криз означає прив'язаність до конкретного вікового діапазону.

Адаптація є передумовою активної діяльності і необхідною умовою її ефективності. Успішність вирішення ***кризи адаптації студентів*** залежить від розвитку

адаптаційної спроможності, що регламентує потенційні можливості людини у пристосуванні до різних умов середовища (як соціального, так і фізичного) без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту із середовищем (Г.І.Шаповалова, А.Г.Мороз та ін.).

Криза апробації розгортається на фоні збільшення профільних дисциплін у навчальних планах фахової підготовки студентів і проходження ними активної практики.

Криза готовності до фахової діяльності зорієнтовує студента на розв'язання двох актуальних проблем: успішного складання підсумкової атестації, а також ухвалення відповідальних рішень, пов'язаних із перспективами початку професійної діяльності. Дана криза перериває поступовість фахової підготовки й означає перехід до нової якості життя.

—---

Рання дорослість (молодість) – це період, коли людина здатна досягти піку фізичної діяльності: завершується загально соматичний розвиток, досягає свого оптимуму фізичне і статеве дозрівання. Молодь (18/20 до приблизно 30/35 років) сильніше і здоровіше, більш витривала, ніж у попередні та наступні періоди.

Молодість – це період створення сім'ї і налагодження родинного життя, час ствердження у обраній професії, визначення ставлення до суспільного життя і своєї ролі у ньому. У період молодості відбувається включення людини до всіх видів соціального життя і оволодіння різними соціальними ролями, продовжується професійне самовизначення, ускладнюються критерії оцінки себе як професіонала.

Розвиток дорослої людини визначається в контексті трьох самостійних систем, що взаємопов'язані та співвіднесені із різними аспектами її «Я»: розвиток особистого «Я», «Я» як члена сім'ї (доросла дитина, чоловік / дружина, батьки) та «Я» як професіонала.

Соціальна ситуація розвитку:

У психологічному розумінні кожна ситуація може розглядатися як:

• зовнішнє середовище, оточення, обставини, об’єктивні умови, в які доля «закинула» людину і які протистоять їй у своєму автономному бутті;

• суб’єктивні обставини, що складають внутрішній світ життя людини;

• процес і результат трансценденції людини за межі об’єктивних і суб’єктивних обставин і перетворення їх в умови розгортання.

Разом з тим у вимірах психічного розвитку особистості вагому роль відіграє і ***життєва ситуація***, що, згідно із дослідженнями В.А.Роменця, виникає разом із появою значень. Для кожної окремої людини ситуація може бути сприятливою, несприятливою, навіть загрозливою для її життя і розвитку. Тому перша активність, яку виявляє людина щодо свого оточення, полягає у тому, щоб «зорієнтуватися у ситуації».

Відповідно до моделі розвитку дорослих за Р.Хейвігхерстом, рання дорослість орієнтована на розв’язання певних ***задач розвитку***:

• вибір подружньої пари, • підготовка до подружнього життя, • створення сім’ї, • виховання дітей, • ведення домашнього господарства, • початок професійної діяльності, • прийняття громадянської відповідальності, • знаходження конгеніальної соціальної групи.

Згідно із Е.Еріксоном, рання дорослість передбачає ***встановлення своєї ідентичності*** у близьких стосунках з іншими людьми та у трудовій діяльності.

Одним із важливих контекстів розвитку дорослої людини є сім’я. ***Створення сім’ї*** – це соціальна задача розвитку молодої людини. Важливим етапом щодо створення власної сім’ї для молодої людини є процес відділення від сім’ї батьківської – ***процес індивідуації***. У дослідженнях

Хоффмана розглядаються чотири типи незалежності, що набуваються людиною у площині означеного процесу:

1) ***емоційна незалежність***, із набуттям якої молоді люди стають менш соціально і психологічно залежними від своїх батьків у тому, що стосується підтримки і любові;

2) ***аттитюдна незалежність***: у молодої людини формуються установки, цінності і система переконань, які відрізняються від батьківських;

3) ***функціональна незалежність*** стосується здатності молодого дорослого утримувати себе матеріально і самому вирішувати повсякденні проблеми;

4) ***конфліктна незалежність*** передбачає відділення від батьків, при якому молоді люди не переживають почуття провини і не вважають, що вони зраджують батьків.

Молодь сенситивна до ***пошуку супутника життя*** та зрілих форм сексуальної поведінки. Близькість – невід'ємна частина стійких емоційних зв'язків, що є основою любові.

Реалізації нових ролей і обов'язків потребує від молодої людини також ***батьківство***, що наділяє новим соціальним статусом і покладає додаткову відповідальність на особистість. Із народженням дитини різко збільшуються фізичні й емоційні навантаження подружньої пари. Батьківство обумовлює значні зміни і обмеження у особисттому житті молодих людей;

Одночасно із налагодженням близьких стосунків і створенням власної сім'ї важливою задачею періоду ранньої зрілості (молодості) є професійна кар'єра. ***Провідною діяльністю у період молодості є професійна діяльність.***

Протягом періоду ранньої дорослості відбувається оволодіння обраною професією. Згідно із дослідженням професійного циклу людини Доналда Супера період молодості поєднує два етапи професіоналізації: етап дослідження (визначення своїх потреб, інтересів, здібностей, первинний трудовий досвід), (від 15 до 24 років)

та етап утвердження кар’єри (становлення професіоналом) (від 25 до 44 років).

Період ранньої зрілості є надзвичайно важливим у психічному розвитку дорослої людини. Набуті у дитинстві і юності інтелектуальні та особистісні новоутворення, як наголошує К.Уорнер Шайі, доросла людина використовує для кар’єрного зростання і обрання стилю життя, що дозволяє характеризувати період ранньої зрілості як ***період досягнень***.

Вікова криза молодості

Молода людина на порозі дорослого життя постає перед необхідністю вибору і вирішення багатьох проблем, серед яких найбільш важливими є шлюб, народження дітей і вибір професійного шляху. Саме ці події вимагають від людини прийняття особливих відповідальних рішень, що обумовлюють підтримання, розширення або скасування укладених раніше поглядів, формування нових мотивів поведінки. Означене спричиняє виявлення ***вікової кризи 30 років*** і знаменує перехід від молодості до зрілості.

Криза молодості (30 років) – криза смислу життя, виражається у зміненні уявлень про своє життя, переоцінці цінностей.

Для людини 30 років важливою ***ціннісною орієнтацією стає сім’я***. Любов як цінність поступається місцем цінності щасливого сімейного життя. Із віком знижується, але все ще залишається значимою цінність наявності друзів; також залишаються стабільними цінності, пов’язані із роботою. З віком на зміну романтично забарвленим цінностям приходять більш практичні. Людина починає реальніше дивитися на життя, жити справжніми подіями і досягненнями. Впевненість у власних силах і усвідомлення власної компетентності, а також визнання обмежень і встановлення адекватного рівня домагань на підставі життєвого досвіду – забезпечують відчуття цілісності і задоволеності.

В контексті теорії психологічних систем (В.Я.Клочко, О.М.Краснорядцева) смисл розглядається як необхідна умова самоорганізації людини. Проблема переоцінки

смислу життя виникає тоді, коли мета не відповідає мотиву, коли її досягнення не призводить до досягнення предмету потреби (а отже мета була поставлена невірно).

Вирішення кризи залежить від індивідуальних особливостей, від особливостей ситуації (попередньої, наявної). Дослідники (Г.С.Абрамова, О.Б.Дарвиш) виділяють наступні шляхи розв’язання професійної кризи молодості:

1) ***Припинення професійного росту*** – стабілізація на достатньому рівні, обмеження професійних домагань і зміщення основних мотивів у інші сфери життя.

2) ***Ствердження однієї із сторін професійної діяльності*** – вибір одного із найбільш успішних професійних напрямків і підвищення кваліфікації без виходу за його вузькі межі.

3) ***Конструктивне рішення*** – визначення нових шляхів розвитку, що призводять до виходу на якісно новий, більш високий професійний рівень.

4) ***Деструктивне рішення*** – зрив, що виражається у конфліктах, зміні роботи, спробі почати все спочатку.

Таким чином, у молодості людина починає стверджувати себе у житті, реалізовувати поставлені цілі.

125. Психологія середньої дорослості. Поняття акме.

Зрілість є часом здійснення життєвих задумів. Основу загальної зрілості складають особистісні і характерологічні риси, що визначають спрямованість учинкової активності. Головний мотив особистісного рівня – гідність. Головний мотив рівня характерологічного – діяльнісні досягнення людини.

Гідність і діяльнісні досягнення прямо пов’язані із характером взаємин між людьми. Зріла людина визнає в іншій неповторну цінність і поводиться у відповідності із таким визнанням. Відсутність подібної позиції є свідченням інфантильності, незрілості.

Середня дорослість – зрілість – найбільш значимий для більшості людей період життя, межі якого науковцями визначаються по-різному, частіше – від 30–35 до 65 років. Варіативність обумовлюється, зокрема, індивідуально-типологічними особливостями вікового розвитку суб’єктів життєтворчості. У Давній Греції цей вік і властивий йому стан духу означували поняттям ***«акме»*** – найбільш повний розквіт людської особистості, здатної вершити діяння.

Слід зазначити, що «акме» є основним поняттям в акмеології. У сучасній науковій літературі існують декілька трактувань цього явища. У широкому розумінні «акме» розглядається як ступінь зрілості, що характеризується фізичною, особистісною та суб’єктивною зрілістю людини. ***В акмеології*** прийнятим стало більш вузьке тлумачення. Під «акме» розуміють ***пік розвитку***, максимальний прояв особистісного ресурсу людини, поведінка якої характеризується вчинками, значущими не тільки для її життєдіяльності, але й для всього суспільства.

За визначенням О. Бодальова акме – це багатовимірний стан людини, який, хоча і охоплює значний етап її життя і завжди показує, наскільки вона відбулася як громадянин, як фахівець-трудівник, як особистість, він, разом з тим, ніколи не є статичним і відзначається варіативністю і мінливістю.

На рубежі молодості і зрілості людина здатна осмислити і оцінити пройдений життєвий шлях і спробувати передбачити майбутнє. У людини, котра досягла віку середньої дорослості, прослідковується відносне зниження характеристик психофізіологічних функцій (зниження гостроти зору, збільшення часу сенсорних та моторних реакцій, менопауза тощо). Людина мусить зважати на зменшення фізичної сили, уповільнення діяльності нервової системи, втрату гнучкості й еластичності скелетно-м’язової системи, послаблення зору. Разом з тим, це ніяк не відображається на функціонуванні когнітивної сфери людини, не знижує її працеспроможність, дозволяючи зберігати трудову і творчу активність; накопичений особистісний і життєвий досвід та сформовані навички дозволяють людині більш точно розраховувати свої

зусилля, видобувати із пам’яті більш різноманітні варіанти рішень у змінних умовах життєдіяльності, більш точно передбачати розвиток подій.

Середній вік традиційно означується як проміжний період між двома поколіннями: люди, які досягли середини життя усвідомлюють свою відособленість не лише від молодих людей, але й від тих, хто вийшов на пенсію і дожив до старості. Майбутнє людини у період зрілості вже не містить у собі безмежних можливостей, тому людина поспішає реалізувати усі задуми якомога скоріше.

Соціальна ситуація розвитку у зрілості – це ситуація реалізації себе, повного розкриття свого потенціалу у творчій, професійній діяльності та у сімейних стосунках. Покоління людей періоду зрілості стає авторитетом як для тих, хто молодший, так і для тих, хто є старшим за віком. Батьки ними вже не керують, діти в них ще не сумніваються. Впевненість у власних силах дозволяє їм приймати відповідальні рішення із такою легкістю, яка раніше була недоступною.

Більшість людей середнього віку знаходяться на тій стадії життя, яка передбачає наявність дорослих (або таких, які на шляху дорослішання) дітей і старих батьків. ***Стосунки із дорослими дітьми*** передбачають, перш за все, процес відпускання їх у самостійне доросле життя і пристосування до життя окремо від них. Це потребує також научіння вибудовувати стосунки на підставі взаємоповаги і паритетного діалогу сторін. Важливим для людини середнього віку є також ***зв’язок зі своїми батьками*** похилого віку, що передбачає регулярне спілкування, спільні спогади і взаємний обмін допомогою.

Разом з тим, у зрілому віці люди часто переживають ***почуття самотності***: діти дорослішають і залишають (або планують залишити) батьківський дім, подружжя знову постає перед необхідністю виконувати ролі лише чоловіка і дружини (В.Квінн). Проте чоловіки і жінки, котрі задоволені своїм сімейним життям, зазвичай легко адаптуються до цього віку і у роки зрілості отримують від життя задоволення.

Усвідомлення дорослою людиною швидкоплинності життя, зниження життєвої активності зумовлює тенденційність переживання ***кризи середнього віку (40 років)***. «Деяких людей у середині життя починають турбувати питання реалізації свого творчого потенціалу і необхідності передати щось наступному поколінню, мучити побоювання з приводу стагнації і втрачених можливостей, обтяжувати турботи про те, як зберегти близькі стосунки із рідними і друзями», – підкреслює Г.Крайг .

Загалом, попри відмінності у інтерпретаційних схемах розуміння кризи середнього віку, середина життя розглядається науковцями як час, коли людина критично аналізує і оцінює своє життя. У даному періоді спостерігається розходження між мріями, цілями, життєвими планами і дійсністю. Людина опиняється перед необхідністю перегляду своїх задумів і співвіднесенням їх із частиною життя, що вже минуло. Це може супроводжуватися тривогою, депресією, стресами.

Можливий вихід із кризи передбачає:

• переформулювання цілей на більш реалістичні,

• усвідомлення обмеженості часу будь-якої людини,

• тенденція сприймати своє положення прийнятним, вдовольнятися тим, що є,

• обмежитися у планах на майбутнє,

• корекція Я-концепції.

126. Психологічні особливості пізньої дорослості. Пенсійна криза та типи старіння.

У сучасній психології ***період пізньої зрілості (старості)*** розглядається як завершальний етап онтогенетичного розвитку, що характеризується вираженими процесами інволюції, різким розходженням різних ліній онтогенезу, відмінності змістовності віку залежно від індивідуальних особливостей людини.

Традиційно розрізняють :

• похилий вік (60 – 75 років),

• старечий вік (75 – 90 років),

• довгожительство (старше за 90 років).

У процесі старіння виділяють ***три взаємопов'язані компоненти*** (Дж.Біррен, М.Д.Александрова, О.О.Кронік, Дж.Тернер, Д.Хелмс):

1) ***біологічне старіння***, біологічні зміни організму з віком (інволюція), які призводять до зростання вразливості організму;

2) ***соціальне старіння*** – виявляється у зміні соціальних ролей, які призводять до змін паттернів поведінки та зміни соціального статусу;

3) ***психологічне старіння*** передбачає вибір варіантів адаптації до процесів старіння, прийняття рішень і стратегій подолання труднощів; специфічне відчуття психологічної старості, яка має як об'єктивні ознаки, так і суб'єктивні прояви.

Соціальна ситуація розвитку у старості, зокрема на її початку, пов'язана із відходом від активної участі у виробничому житті суспільства та виходом на пенсію. У цей час, на думку М.В. Єрмолаєвої, людина постає перед вибором між соціальним та індивідуальним життям. Саме цей вибір і визначає стратегію подальшої адаптації до старості, і, відповідно, структуру емоційних переживань у цьому віці.

В пізній зрілості можна виділити три основних ***варіанта розвитку***:

• доживання;

• змінення провідної діяльності;

• збереження основного змісту життя періоду зрілості, тобто фактичне продовження періоду зрілості (О.Б.Дарвиш).

Відповідно до моделі розвитку дорослих за Р.Хейвігхерстом, пізня дорослість зорієнтована на розв’язання таких задач розвитку:

• пристосування до зменшення фізичних сил і погіршення здоров’я,

• пристосування до виходу на пенсію і зниження доходів,

• пристосування до смерті дружини чи чоловіка,

• встановлення міцних зв’язків із своєю віковою групою,

• виконання соціальних і громадянських обов’язків,

• забезпечення задовільних життєвих умов.

Особливо значимою у старості є задача збереження почуття узгодженості із особистісною ідентичністю.

У психологічній науці старість розглядається як завершальний етап онтогенетичного розвитку, що характеризується вираженими процесами інволюції. Психологи розрізняють поняття старість і старіння. Як вказує Г.Крайг «старіння починається задовго до настання старості, – у період ранньої і середньої дорослості». Тобто, ***старіння*** – це розтягнутий у часі процес, який значною мірою залежить від способу життя людини і суб’єктивного сприйняття змін, що відбуваються, та їх переживання.

У психологічній літературі виділяються різні ***стратегії старіння***:

1) продовження подальшого прогресивного розвитку особистості, прагнення передавати життєвий досвід, продовжувати професійну діяльність (активна стратегія);

2) прагнення зберегти себе як індивіда на тлі згасання психофізіологічних функцій (пасивна стратегія).

Класифікація соціально-психологічних типів старості І.С.Кона побудована саме на основі залежності типу від характеру діяльності, якою старість сповнена:

1) ***активна, творча старість***, коли людина виходить на заслужений відпочинок й продовжує брати участь у суспільному житті, вихованні молоді й т.д.;

2) ***старість із гарною соціальною й психологічною пристосованістю***, коли енергія старіючої людини спрямована на матеріальне благополуччя, відпочинок, розваги й самоосвіту – на все те, на що раніше бракувало часу;

3) ***«жіночий» тип старіння*** – у цьому випадку докладання сил старого відбувається у родині: у домашній роботі, сімейних турботах, вихованні онуків, на дачі; оскільки домашня робота невичерпна, таким старим ніколи хандрити або нудьгувати, але задоволеність життям у них звичайно нижче, ніж у двох попередніх групах;

4) ***старість у турботі про здоров'я («чоловічий» тип старіння)*** – у цьому випадку моральне задоволення й заповнення життя дає турбота про здоров'я, що стимулює різні типи активності; але в цьому випадку людина може надавати зайвого значення своїм реальним і мнимим нездужанням і хворобам і її свідомість відрізняється підвищеною тривожністю.

Означені типи старості І.С.Кон вважає психологічно благополучними, але є й негативні типи розвитку в старості. Зокрема, до таких можуть бути віднесені старі буркуни, незадоволені станом навколишнього світу, що критикують усіх, крім самих себе, всіх повчають й тероризують навколишніх нескінченними претензіями. Інший варіант негативного прояву старості – розчаровані в собі й у власному житті самотні й засмучені невдахи. Вони звинувачують себе за свої упущені можливості, не здатні відігнати похмурі спогади про життєві помилки, що робить їх глибоко нещасними

Важливою проблемою похилого віку є ***адаптація особи до старості***. Досліджуючи означену проблему, М.В.Єрмолаєва називає дві ***стратегії адаптації у старості***:

1) збереження себе як індивіда;

2) збереження себе як особистості.

Обидві стратегії визначають факт і характер особистісних змін на даному віковому етапі.

Криза похилого віку

Період зрілості від періоду старості звичайно відмежовують часом, коли людина виходить на пенсію, закінчує активну професійну діяльність; порушується режим життя. ***Криза виходу на пенсію*** виявляється у відчутті виключеності із життя, неможливості принести користь людям, погіршенні загального здоров'я. Ця криза розвитку зумовлена низкою причин нервово-психічного, ендокринно-обмінного, психосоціального рівнів. Але суттю кризи є оцінка цінності та смислу прожитого життя (Т.Д.Марцинковська).

У період пізньої зрілості відбувається ***психологічне старіння***, з'являється відчуття старості. Змістом кризи похилого віку (старості) за Е.Еріксоном є дихотомія «цілісність особистості – відчай» (інтеграція – розчарування у житті).

Е.Еріксон вважав старість стадією розвитку особистості, на якій людина має зробити вибір між ***інтегративністю*** (англ. – ego-integrity) і ***переживанням розпачу*** від того, що життя майже закінчилося, але прожите воно не так, як хотілося й планувалося. Втрата або відсутність его-інтеграції приводить до того, що людина відчуває безвихідь, песимізм, стурбованість, розпач і страх смерті.

Задачею людини на даному етапі є досягнення цілісності, розвитку свого Я, упевненості у смислі життя, а також гармонії, яка розглядається як сутнісна якість життя окремого індивіду та всього Всесвіту. На цій стадії розвитку до людини приходить ***мудрість***, яка за Е.Еріксоном характеризується зрілістю розуму, ретельною обдуманістю суджень, глибоким всеосяжним розумінням життя і самого себе.

Разом з тим актуальною для кризи похилого віку є ***проблема самотності***. Літні люди поступово віддаляються від інших людей, звужується коло спілкування, вони швидше втомлюються від соціальних контактів, частіше їм хочеться побути на самоті, «відпочити від людей». Коло

спілкування літньої людини найчастіше обмежується найближчими родичами і їхніми знайомими.

Прагнення «залишити слід» у житті реалізується у вихованні дітей й онуків або в прагненні мати учнів і послідовників, здатних урахувати помилки й досягнення вже прожитого життя.

У старості важливі не тільки зміни, що відбуваються з людиною, але й ставлення людини до цих змін. У типології Ф.Гізі виділяються 3 типи старих і старості:

1) ***старий-негативіст***, який заперечує наявність у себе будь-яких ознак старості;

2) ***старий-екстраверт*** (у типології К.-Г.Юнга), що визнає настання старості, але до цього визнання приходить через зовнішні впливи й шляхом спостереження навколишньої дійсності, особливо у зв’язку із виходом на пенсію (спостереження за молоддю, розбіжність із нею в поглядах й інтересах, смерть близьких і друзів, нововведення в області техніки й соціального життя, зміна положення в родині);

3) ***інтровертований тип***, який гостро переживає процес старіння; з'являються тупість стосовно нових інтересів, пожвавлення спогадів про минуле – ремінісценцій, інтерес до питань метафізики, малорухомість, ослаблення емоцій, ослаблення сексуальних моментів, прагнення до спокою.

Педагогіка (навчання, виховання) (9)

127. Сутність та структура навчальної діяльності.

У діяльнісному контексті учбова діяльність – діяльність суб’єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв’язання учбових задач, поставлених вчителем, і за посередництвом учбових дій.

За визначенням І.О.Зимньої учбова діяльність є специфічним видом діяльності. Вона спрямована на самого учня як її суб’єкта у плані вдосконалення, розвитку,

формування його особистості завдяки усвідомлюваному, цілеспрямованому присвоєнню ним суспільного досвіду у різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності. Учбова діяльність є важливою умовою та одним із основних механізмів психічного розвитку. Свідоме учіння сприяє формуванню самосвідомості, самооцінки, вольової сфери, навичок самоконтролю, організації розумової діяльності, розвитку пізнавальних інтересів тощо. Діяльність учня спрямована на засвоєння глибоких системних знань, що є засобами цієї діяльності, і адекватне та творче застосування цих засобів у різних ситуаціях.

Основні характеристики учбової діяльності:

• учбова діяльність спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і розв’язання учбових задач;

• у процесі учбової діяльності засвоюються загальні способи дій і наукові поняття;

• загальні способи дій випереджають розв’язання задачі, відбувається сходження від загального до окремого (за І.І.Ільясовим);

• учбова діяльність призводить до змін у самому суб’єкті – учневі (Д.Б.Ельконін);

• у процесі учбової діяльності відбуваються зміни психічних властивостей і поведінки учня залежно від результатів його власних дій; це є активна форма учіння (І.Лінгарт).

Серед власне ***діяльнісних характеристик*** учбової діяльності традиційно виділяють суб’єктність, активність, предметність, цілеспрямованість, осмисленість.

Визначаючи учбову діяльність як специфічний вид діяльності людини, Д.Б.Ельконін наголошував на суспільному характері учбової діяльності:

• за змістом, через те, що вона спрямована на засвоєння всіх багатств культури і науки, накопичених людством;

• за смислом, тому що вона є суспільно значущою і суспільно оцінювана;

• за формою, в силу того, що вона відповідає суспільно виробленим нормам спілкування і протікає у спеціальних суспільних закладах.

У контексті діяльнісного підходу О.М.Леонтьєв визнає, що учіння має місце там і тоді, коли діяльність людини скеровується свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння й форми поведінки та/ або діяльності. Як специфічний вид діяльності учіння стає можливим лише на тому рівні психічного розвитку, коли людина спроможна регулювати свої дії свідомо поставленою метою.

На основі традиційного уявлення про учбову діяльність як спосіб пізнання узагальнена ***структура учбової діяльності*** представлена у науковому доробку І.О.Зимньої, яка серед компонентів називає такі :

• мотивація;

• учбові задачі у певних ситуаціях у різних за формою завданнях;

• учбові дії (предметні та допоміжні);

• контроль, що переходить у самоконтроль;

• оцінка, що переходить у самооцінку.

У контексті діяльнісного підходу (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, П.Я.Гальперін та інші) ***структура учбової діяльності*** представлена такими компонентами:

• потребово-мотиваційний;

• програмно-цільовий;

• операційно-дійовий;

• контрольно-оціночний.

Компонентний склад структурної організації учбової діяльності

Потребово-мотиваційний компонент	Учбова ситуація		Контрольно-оціночний компонент
	Програмно-цільовий компонент	Операційно-дійовий компонент	
Сукупність спонук, що включає комунікативно-пізнавальну потребу суб'єкта на фоні його загальної потреби досягнень	Учбові завдання та рекомендації для знаходження загальних способів дій та їх застосування до розв'язання задач певного типу	Дії та операції, спрямовані на засвоєння наукових понять і способів дій, їх відтворення і застосування до рішення конкретних задач	Дії контролю, спрямовані на порівняння результатів своїх навчальних дій із зовнішнім зразком. Дії оцінки фіксують кінцеву якість засвоєних наукових знань і загальних способів рішення задач

Первинна форма учбової діяльності передбачає колективно-розподілений спосіб виконання учбових дій цілим класом або окремими його групами. В процесі інтеріоризації досвіду формується індивідуальна учбова діяльність, показниками якої є наявність у її суб'єкта (учня) уміння ініціативно і самостійно визначати у предметі відоме і невідоме знання, ставити змістовні питання.

128. Основні положення провідних вітчизняних концепцій учіння (Г. Костюк, Д. Ельконін)

На високому теоретичному рівні сформулював свою теорію навчальної діяльності класик української радянської психології ***Г. С. Костюк***. Він вважав, що без глибокого розуміння проблеми активності суб'єкта та його психічного розвитку неможливо сприяти всебічному розвиткові особистості, керувати будь-якою її діяльністю, у тому числі й навчально-пізнавальною. Розглядаючи процес учіння, він зазначав, що пасивного учіння бути не може. А ***вчитися*** — це ***означає проявляти активність***, спрямовану на засвоювання певних знань, на вироблення вмінь і навичок. В удосконалюванні учіння важливе значення має його активізація.

Навчальну діяльність слід розглядати, як ***єдність операційної, мотиваційної й змістової характеристик активності*** учня, а також як систему процесів розв'язування різноманітних завдань. Ці сторони діяльності взаємопов'язані та взаємозалежні, але кожна з них

потребує спеціальної уваги в педагогічному керівництві діяльністю учіння.

Центральною проблемою для Г. С. Костюка є питання ***співвідношення між змістовими й операційними характеристиками навчальної діяльності***, зокрема, між знаннями та способами дій, які формуються в процесі навчання. З одного боку, він наполягає на неподільності цих компонентів і доводить, що навчання змісту понять без передання засобів володіння ними є нонсенс. З іншого боку, він застерігає й проти недооцінки самостійності знань, оскільки знання формується та функціонує як елемент дії або діяльності. Але дійсне знання не можна звести до зберігання в пам'яті певних формулювань. Воно є свідомим відображенням суттєвих ознак і якостей об'єктів. Таке знання має відносну самостійність. Його основна функція — це керівництво різноманітними практичними та пізнавальними діями, що передбачають взаємодію з об'єктами. І саме таке знання стає універсальним для широкого кола завдань, пов'язаних з різноманітними системами діяльностей суб'єкта.

Поняття ***завдання*** виступає як ефективний засіб психологічного аналізу навчальної діяльності. В навчальних завданнях вчений вбачає структурні одиниці навчального матеріалу, диференціює їх на перцептивні, мнемічні, імажитивні та мисленнєві, залежно від домінуючого пізнавального процесу, і підкреслює провідну роль останніх у структурі учіння.

У раціонально побудованій системі навчання пізнавальні завдання перебувають у взаємозалежності й активізують різні психічні функції. Таким чином, у складних випадках створюється своєрідна системна ієрархія: загальна пізнавальна мета досягається через розв'язання ряду окремих пізнавальних завдань. Окрім того, завдання, які реально розв'язує учень, зовсім необов'язково збігаються з тими, що поставлені йому ззовні. Це означає, що не менш важливу роль в успішності навчання відіграє пізнавальна мотивація навчальної діяльності та здатність учнів до самостійної постановки завдань, рефлексії навчальних дій. Самостійна постановка учнем завдань визначається його знаннями, життєвим досвідом у цілому, ціннісними

орієнтаціями та характерологічними особливостями. Від того, яке завдання усвідомлюють учні, залежить і характер розумових процесів, які активізуються, і спрямованість їхньої думки, і якість кінцевого результату навчання.

За ***Д. Ельконіним***, основним ***змістом учіння є засвоєння знань***, навичок і вмінь. Важливу роль у цьому процесі відіграє мова; за допомогою неї дитина засвоює поняття, в яких відображено функціональні і логічні зв'язки між предметами та явищами дійсності. ***Метою*** засвоєння знань є ***їх успішне використання*** при розв'язуванні задач і практичних завдань. Однак не можна ототожнювати учіння і засвоєння, бо засвоєння може відбуватися і в інших видах діяльності.

Концепція Д.Б. Ельконіна ґрунтується на положеннях методичного принципу єдності психіки та діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв). Ця концепція розвивається у контексті теорії діяльності Л.С. Виготського та О.М.Леонтьєва. Як пише учень і послідовник Ельконіна В.В. Давидов, ***зміст та закономірності*** такого процесу, як "***засвоєння***", залежать від тих конкретних видів діяльності, всередині яких він здійснюється. На його думку, тільки всередині власне-учбової діяльності учня процеси "засвоєння" виступають як її пряма ціль і задача. Поняття "учбова діяльність учня", як одну з форм учіння, не можна ототожнювати з більш широким поняттям "засвоєння". Особливості цієї діяльності, а відповідно і процес "засвоєння", необхідно розглядати в контексті вікової зміни провідних видів діяльності.

Специфічною ***потребою та мотивом учбової діяльності учня***, пише В.В. Давидов, є теоретичне ставлення його до дійсності, тобто бажано розібратися в правилах, положеннях, законах, що відображають основні тенденції та закономірності її буття. Змістом цієї діяльності виступають взаємозв'язані теоретичні форми свідомості людей (наукової, моральної, правової, художньої). Власне-учбова мета учня полягає в тому, щоб оволодіти теоретично узагальненим способом розв'язання задач певного класу. Теоретичне узагальнення суттєво відрізняється від емпіричного. Емпіричне узагальнення

здійснюється на основі порівняння зовнішньо-ознакових та спільних властивостей певного класу об’єктів.

Теоретичний підхід до об’єктів полягає у відображенні генетичного висхідного (внутрішнього, суттєвого) відношення.

В.В. Давидов називав процес набуття здібностей розвитком, а набуття знань, умінь та навичок - учінням та учбовою діяльністю учня і підтримував розрізнення психологами “ефекту засвоєння” понять та умінь та “ефекту розвитку”. В.В. Давидов та Д.Б. Ельконін аналізують ***учбову діяльність*** учнів як ***одну із форм учіння***. ***Учіння більш широке поняття*** і може відбуватися у різних видах діяльності, але лише у власне учбовій діяльності учня оволодіння знаннями, уміннями та навичками виступає як основна мета і головний результат діяльності. В учінні, що відбувається в інших видах діяльності, засвоєння виступає як побічний продукт.

Особливим в учбовій діяльності учня є те, що він в ній засвоює наукові знання і загальні способи дій, а ці способи дій або даються учням у готовому вигляді, або вони їх шукають самостійно до розв’язання конкретних задач.

Ця діяльність включає такі взаємозв’язані структурні компоненти: 1) учбові ситуації та задачі; 2) учбові дії; 3) дії контролю за процесом засвоєння; 4) дії оцінки ступеня засвоєння.

Враховуючи те, що в учінні засвоюються теоретичні знання, важливо підкреслити виділені авторами ***учбові дії, на основі яких відбувається засвоєння***. Це, зокрема, такі дії, як 1) виділення всезагальних відношень, провідних принципів; 2) моделювання цих відношень; 3) оволодіння способами переходу від всезагальних відношень до їх конкретизації і обернено від моделі до об’єкта і навпаки.

ТАКОЖ ПРО КОНЦЕПЦІЮ ЕЛЬКОНІНА І ДАВИДОВА МОЖНА ПОЧИТАТИ В ПИТАННІ 130!!!

129. Поняття про педагогічні здібності. Умови їх розвитку.

Педагогічні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають її готовність до оволодіння педагогічною діяльністю і її успішного виконання.

Сучасна наука виокремлює ***чотири фактори***, які впливають на формування і ***розвиток здібностей***, а саме: ***задатки, виховання, середовище, особисте прагнення до самовдосконалення***. Головну роль у розвитку здібностей педагога відіграє його професійна діяльність.

Педагогічні здібності формуються не тільки в процесі навчання в середніх і вищих педагогічних навчальних закладах, але в основному в процесі набуття досвіду практичної роботи зі школярами. Крім того, вчитель постійно працює над підвищенням кваліфікації, займається самовихованням тих якостей особистості, які максимально сприяють успіху його роботи.

Початківець вчитель повинен придивлятися до роботи досвідчених вчителів, переймаючи їх досягнення, переробляючи їх (стосовно до своїх індивідуально - психологічним особливостям).

Кожен учитель повинен постійно самоосвічуватися, так як в сучасному суспільстві самоосвіта може ставати умовою успіху в діяльності, а також свого роду гарантією проти інтелектуального зубожіння особистості. Програма самоосвіти включає в себе вдосконалення суспільно-політичних знань, ознайомлення з найбільш видатними досягненнями різних наук, збагачення літературних і естетичних уявлень, знайомство з новими тенденціями і явищами культурного життя. Особливо важливе місце займає поповнення знань по предмету, що викладається і знайомство з новітніми даними відповідної науки (таким чином, це має певне значення для розвитку дидактичних, а конкретно академічних здібностей педагога).

У педагогічній психології активно використовується класифікація педагогічних здібностей Федора Никаноровича Гоноболіна (1901–1975), який виділив такі види:

• ***дидактичні здібності***, що дозволяють учителю успішно здійснювати відбір змісту і методів навчання учнів, доступно викладати навчальний матеріал, викликаючи пізнавальну активність у самих учнів;

• ***експресивні здібності***, що дозволяють учителю знайти найкращу емоційно-виразну форму викладення програмного матеріалу;

• ***перцептивні здібності***, що виражаються у психологічній спостережливості педагога щодо учнів, проникненні до їхнього внутрішнього світу, у глибокому розумінні вікових та індивідуальних особливостей вихованців;

• ***організаційні здібності***, що забезпечують дисципліну і порядок у класі, продумане використання кожної хвилини на уроці, створення дружнього і згуртованого колективу школярів;

• ***сугестивні, або авторитарні, здібності*** – здібності до навіювання, сильного емоційно-вольового впливу учителя на учнів і уміння на цій підставі завоювати авторитет;

• ***академічні здібності***, пов’язані із засвоєнням знань, умінь, навичок у відповідній галузі науки.

До спеціальних педагогічних здібностей традиційно належать також педагогічний такт, здібності до виховання дітей і педагогічного спілкування, а також специфічні здібності до певних видів діяльності, наприклад, музичні, артистичні тощо..

130. Психологічні основи розвиваючого навчання.

Концепція розвивального навчання Л.В.Занкова

Дидактична система Леоніда Володимировича Занкова – система розвивального навчання, спрямована на ранню інтенсифікацію всебічного загального розвитку школяра.

Згідно із концепцією Л.В.Занкова у процесі навчання виникають не знання, уміння, навички, а їхній

психологічний еквівалент – новоутворення у вигляді когнітивних (пізнавальних) структур, узагальнено-смислових системних презентацій знань, способів їх отримання і використання. Кожний елемент знань повинен засвоюватися лише у зв’язку з іншими і в межах певного цілого (відповідно до принципу системності і цілісності).

Принципи розвивального навчання:

• принцип навчання на високому рівні труднощів;

• високий темп вивчення програмного матеріалу – безперервне збагачення школярів новими знаннями із безперервним повторенням пройденого матеріалу і закріпленням у нових умовах;

• провідна роль теоретичних знань, лінійна побудова навчальних програм;

• принцип усвідомлення школярем процесу учіння (перебігу розумових дій);

• виховання в учнів позитивної мотивації навчання і пізнавальних інтересів, долучення до процесу навчання емоційної сфери;

• гуманізація взаємодії вчителів і учнів у навчальному процесі;

• принцип цілеспрямованої систематичної роботи щодо розвитку всіх (сильних і слабких) учнів, що передбачає індивідуалізацію і варіативність процесу навчання.

У системі Л.В.Занкова урок має гнучку структуру; протягом уроку розгортаються дискусії щодо прочитаного і баченого, із питань мистецтва, музики, праці. Широко застосовуються дидактичні ігри, інтенсивна самостійна діяльність учнів, колективний пошук на засадах спостереження, порівняння, групування. класифікації, з’ясування закономірностей, самостійного формулювання висновків.

Дана система акцентує увагу вчителя на розвитку у дітей уміння мислити, спостерігати, вирішувати практичні задачі.

Концепція розвивального навчання В.В.Давидова і Д.Б.Ельконіна

Теорія розвивального навчання Василя Васильовича Давидова і Данііла Борисовича Ельконіна – дидактична система, спрямована на формування учбової діяльності та її суб’єкта у процесі засвоєння теоретичних знань за посередництвом здійснення аналізу, планування і рефлексії. Дана система почала формуватися наприкінці 50-х років; у масовій школі була поширена у 80 – 90-х роках XX століття.

В якості базових методичних концептів даної дидактичної системи В.В.Давидов та Д.Б.Ельконін розглядали:

• спростування концентричного вибудовування навчальних програм;

• невизнання універсальності використання конкретної наочності у початковій школі;

• варіативність домашніх завдань, котрі повинні носити переважно творчий характер.

Основними принципами розвивального навчання науковці вважали такі:

• принцип якісної різниці стадій навчання, кожна з яких має бути співвіднесеною із етапом онтогенетичного розвитку дитини;

• принцип закономірного управління темпами і змістом розвитку особистості через організацію навчального впливу;

• принцип розвитку у діяльності;

• принцип предметності, що передбачає змістовний аналіз та моделювання предмету вивчення;

• принцип дедукції на основі змістовних узагальнень;

• сходження від абстрактного до конкретного;

• принцип змістовної рефлексії.

У теорії розвивальної освіти В.В.Давидова та Д.Б.Ельконіна виокремлюються три ключових елементи: ***навчальна діяльність – теоретичне мислення – рефлексія.*** Найважливішим в організації навчальної діяльності В.В.Давидов вважав логіку співвіднесення емпіричного і теоретичного мислення.

Характерні особливості розвивального навчання:

• навчання має бути спрямоване на створення зон ближнього розвитку, що сприяють формуванню психічних новоутворень. Традиційне ж початкове навчання не створює необхідних зон ближнього розвитку, а лише тренує і закріплює ті психічні функції, які у своїй основі виникли і почали розвиватися на попередньому віковому етапі (у дошкільному віці);

• основними лініями розвитку є: формування учбової діяльності і її суб’єкта, абстрактно-теоретичне мислення і довільне управління поведінкою;

• навчання орієнтоване не лише на ознайомлення із фактами, але й на пізнання взаємин між ними, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, на перетворення взаємин у об’єкт вивчення.

Процес розвивального навчання передбачає розгортання таких етапів:

1) ознайомлення із науковою ситуацією (або задачею), що пропонується для вивчення, орієнтування у ній;

2) аналіз наданого вчителем зразка перетворення матеріалу;

3) фіксація виявлених зв’язків у вигляді предметної або знакової моделі;

4) означення властивостей виокремленого співвідношення, завдяки яким вирізняються умови і способи рішення вихідної задачі, формулюються загальні підходи до її вирішення;

5) наповнення виділеної загальної формули, висновка конкретним змістом.

Особливостями уроку у даній дидактичній системі є колективна мследіяльність, діалог, дискусія, ділове спілкування дітей. Допускається лише проблемне викладення інформації, коли вчитель виходить до учнів не із готовими знаннями, а із питаннями, які стимулюють пізнавальну активність школярів. Якість і обсяг навчальної діяльності оцінюються у площині суб'єктивних можливостей учнів: оцінка відображує персональний розвиток учня, досконаліть його навчальної діяльності.

<u>Концепція розвивального навчання З.І.Калмикової</u>

Теорія розвивального навчання Зінаїди Іллівни Калмикової (1914 – 1993) – система навчання, спрямована на розвиток і формування продуктивного (творчого) мислення, що характеризується високою новизною свого продукту, своєрідністю процесу його отримання і суттєвим впливом на розумовий розвиток.

Дидактичні принципи розвивального навчання:

• проблемність навчання;

• індивідуалізація і диференціація навчання;

• гармонійний розвиток різних компонентів мислення (конкретного, абстрактно-теоретичного);

• формування алгоритмічних і евристичних прийомів розумової діяльності;

• спеціальна організація мнемічної діяльності

Усвідомлені знання є найважливішим компонентом розумового розвитку. Їх збереження вимагає особливих зусиль, переведення знань у довготривалу пам'ять задля подальшого використання. Відповідно, виникає необхідність спеціальної організації мнемічної діяльності.

Прийоми мнемічної діяльності:

• пряма установка на запам'ятовування;

• осмислене використання таких прийомів як групування, класифікація, співставлення, виділення смислових опор тощо;

• «стиснення», «ущільнення» матеріалу;

• накладання інформації на наочно представлені «опори» – умовні знаки, символи, що відображають не лише окремі елементи цих знань, але й взаємозв’язок між ними;

• чисельні повернення до матеріалу тощо.

131. Поняття навчальності. Її основні компоненти.

Навчальність — це характеристика індивідуальних можливостей учня до осмислювання й засвоювання навчальної інформації, тобто запам'ятовування матеріалу, розв'язування задач, виконання різних типів контролю та оцінки навчальної діяльності.

У широкому розумінні ***навчальність є проявом загальних здібностей людини***, що виражає її пізнавальну активність, можливості до засвоювання нових знань, умінь, навичок і складних форм розумової діяльності. З огляду на це, навчальність виступає як загальна можливість психічного розвитку дітей, досягнення більш узагальнених систем знань, способів дій у рамках навчально-пізнавальної, навчально-практичної й науково-пізнавальної діяльності. Під навчальністю розуміються особливості мисленнєвої діяльності, які відіграють певну роль в успішності в навчанні.

Отже, навчальність — це певна сукупність інтелектуальних якостей, які за наявності й відносної рівності інших необхідних умов сприяють кращій продуктивності навчальної діяльності. Навчальність — це насамперед індивідуально своєрідна сукупність здібностей до навчання, притаманна кожній людині.

З огляду на вимоги до конкретних типів людської діяльності, певних здібностей для опанування ними та здійснення, доречним є поділ на загальну навчальність (вона якраз і проявляється в інтегрованих показниках

успішності навчання людини) та спеціальну навчальність, яка проявляється в екстраординарних успіхах при опануванні певним навчальним предметом або галуззю знання чи то видом діяльності. Загальна навчальність утворюється здібностями з розряду загально-пізнавальних.

До основних компонентів навчальності можна віднести такі: узагальненість (або глибину) розуму, його гнучкість, стійкість, усвідомленість мисленнєвої діяльності та самостійність мислення.

1. Узагальненість (або глибина) розуму — це центральний компонент здібностей до навчання, який проявляється в розвитку здатності учня орієнтуватися на сутності на відміну від другорядних характеристик предмета вивчання. Узагальненість мисленнєвої діяльності як високий рівень узагальнення операцій та способів діяльності є ядром інтелекту як загальних розумових здібностей. Перенос знань (включаючи й операції) у відносно нові умови також спирається на узагальнення і також є ознакою високого потенціалу розумового розвитку. Протилежною узагальненості розуму якістю є поверховість, часто конкретність мислення.

2***. Гнучкість розуму*** виявляється в можливостях учня відходити від безперспективної стратегії вирішення питання й шукати інших, продуктивніших шляхів. Така здібність проявляється у легкості переходу від одної системи дій до іншої, від прямих зв'язків до обернених, дає змогу розв'язувати протиріччя знаного й вимог задачі, забезпечує оригінальність і своєрідність рішення, протилежною якістю тут виступає інертність.

3. Стійкість розуму — це стійка орієнтація на засвоєні раніше способи дій у ситуаціях, коли умови задачі, «зашумлюючи» основні відносини, провокують хибні рішення (і тут при орієнтації на правильне рішення немає протиріччя з гнучкістю — як окресленням діапазону правильних рішень).

4. Усвідомленість мисленнєвої діяльності виступає як здатність описувати та обґрунтовувати свої дії у формі висловлювань.

5. Обов'язковою умовою навчальності є й ***самостійність мислення.*** Із самостійністю як показником навчальності тісно ***пов'язана чутливість до допомоги дорослого***.

Всі представлені компоненти, коли вони є в учня, визначають таку характеристику носія, як ***«економність» його мислення***. Це називається сумарним кількісним показником навчальності. Під цим поняттям розуміється ефективність шляху досягнення мети, і зокрема в умовах навчання. Економність мислення — це кількість ходів міркувань, звернень до умов завдання з метою виділити загальне відношення.

132. Теорія соціального научіння А. Бандури. Умови научіння через спостереження.

Альберт Бандура вважає, що особистість формують такі чинники: поведінка людини, її індивідуальні характеристики (особливо важливу роль тут грає мислення) та вплив навколишнього середовища. Слід зазначити, що у теорії Бандури велика увага надається здатності людини мислити та пізнавати і набагато менша факторам навколишнього середовища.

Людська поведінка, згідно соціально-когнітивної теорії Бандури, здебільшого засвоюється шляхом опанування певних **патернів** (зразків). На підставі численних досліджень учений прийшов до висновку, що людям не завжди потрібний для научіння власний досвід, вони можуть учитися і на чужому досвіді. **Научіння способом спостереження** необхідне в таких ситуаціях, коли власні помилки можуть призвести до досить неприємних або навіть фатальних наслідків. За допомогою вербальних і образних репрезентацій особистість аналізує, моделює і зберігає чужий досвід так, щоб він міг служити орієнтиром для майбутньої поведінки.

Бандура виявив, що в якості зразка для наслідування, ми вибираємо людей своєї статі і приблизно того ж віку, які з успіхом вирішують проблеми, аналогічні тим, що встають перед нами. Було помічено, що ми більш схильні імітувати поведінку тих людей, з якими контактуємо частіше.

Особливу роль у формуванні зразків поведінки відіграють засоби масової інформації, які поширюють символічні моделі в широкому соціальному просторі.

Дослідження показали, що діти, як правило, імітують спочатку дорослих, а згодом тих одноліток, чия поведінка призвела до успіху. Бандура також виявив, що діти іноді імітують навіть ту поведінку, яка не мала успішного наслідку, тобто вони засвоюють нові моделі поведінки "про всяк випадок".

Діти легко імітують також і агресивну поведінку. Так, батьки агресивних підлітків є для них зразком такої поведінки, заохочуючи їх до проявів агресії поза домівкою. Дослідження Бандурою причин агресивності в сім'ї продемонстрували роль імітації у формуванні певних моделей поведінки у дітей. При цьому, вчений прийшов до висновку про те, що разові підкріплення ефективніші (в усякому разі для розвитку агресії), ніж постійні.

У соціально-когнітивній теорії передбачається, що научіння відбувається лише тоді, коли включаються детермінанти регуляції індивідної поведінки у формі двох видів підкріплень - "непрямого (зовнішнього) підкріплення" і "самопідкріплення". **Непряме підкріплення** виникає тоді, коли поведінка обраної "моделі" є ефективною. Тобто, якщо поведінка обраної "моделі" нагороджується, а не карається, то її дії доцільно імітувати. **Самопідкріплення** у соціально-когнітивній теорії означає, що особистість сама себе заохочує і винагороджує, і цей процес вона здатна контролювати. Самопідкріплення особистість використовує кожного разу, досягаючи встановленої нею норми поведінки. Системи самопідкріплення засвоюються, на думку Бандури, на основі принципів научіння, ідентичних тим, які відповідають за засвоєння інших типів поведінки. Вченим було сформульовано висновок про те, що значну роль у соціальному научінні людини грають когнітивні процеси.

Бандура звернув увагу на два важливі чинники навколишнього середовища, яким теоретики інших напрямів не надають належної уваги, - це випадкові зустрічі і **випадкові події.** Вчений вважає, що деякі

незаплановані і несподівані події та зустрічі мають вирішальне значення для нашого життя.

Важливе місце у роботах Бандури мають поняття "саморегуляція", "самоконтроль" і "самоефективність". Здатності до саморегуляції відводиться провідна роль у научінні й організації поведінки особистості. Виділяються три компоненти саморегуляції поведінки: самоспостереження, самооцінка і самозвіт. Соціально-когнітивна теорія виділяє п'ять основних програмних рівнів процесу **самоконтролю:** визначення форми поведінки, на яку необхідно впливати, збір основних даних, розробку програми, виконання програми, оцінку і висновок.

Самоефективність особистості - це усвідомлена здатність людини впоратись із специфічними і складними ситуаціями. Дослідження Бандури показали, що людська поведінка мотивується і регулюється відчуттям своєї адекватності внутрішнім стандартам. На думку вченого, наша діяльність, як правило, більш успішна, коли ми маємо достатню впевненість у своїй спроможності її виконати. Люди з високою оцінкою власної ефективності легше контролюють свою поведінку і дії оточуючих, успішніші в кар'єрі й спілкуванні. Люди з низькою оцінкою особистої ефективності навпаки, пасивні, не можуть долати перешкоди і впливати на оточуючих.

У соціально-когнітивній теорії передбачається, що розвиток самоефективності особистості забезпечується за допомогою формування когнітивних умінь будувати свою поведінку, здійснювати вербальне самонавіювання, пластично входити в стан фізичного або емоційного піднесення, що й забезпечує успіх діяльності.

Бандура також є автором психотерапевтичного методу, що отримав назву "Систематична десенсибілізація". Суть його в тому, що люди спостерігають за поведінкою "моделі" в таких ситуаціях, які здаються їм небезпечними, такими, що викликають стан напруги, тривоги (наприклад, у закритому приміщенні, у присутності змії, злого собаки тощо). Успішна діяльність "моделі" викликає прагнення імітувати поведінку і поступово знімає напругу у клієнта. Ці методи широко використовуються не лише в освіті та медицині, але

й у бізнесі, допомагаючи людині адаптуватись до складних виробничих ситуацій.

133. Психологічні основи морального виховання особистості. – в цьому питанні я не впевнена, якщо хтось знайде кращу інформацію – додайте, будь ласка, або змініть

У складному процесі формування всебічно розвиненої особистості чільне місце належить моральному вихованню. ***Моральне виховання*** — цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки.

Зміст морального виховання підпорядкований вічним цінностям і конкретним потребам суспільства, які з плином часу змінюються. Засноване воно на принципах рівноцінності особистостей педагога і дитини, гуманістичності змісту і засобів виховання, довіри і поваги в процесі виховання, створення позитивної емоційної атмосфери, творчої взаємодії педагога і дитини.

Два інститути грають першочергову роль в процесі морального виховання. Перший - це ***сім'я***, де дитина закладає основи характеру своєї особистості. Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, по-друге, вони постійніші, по-третє, в них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей.

Другий - це ***школа*** та позашкільні навчально-виховні заклади. Моральне виховання — дуже важка робота для вчителя, тому що не завжди збігаються вимоги школи і сім'ї, у суспільстві відбувається багато негативного, нелегко скласти програму виховної роботи, усе в ній передбачити і виконати. Крім того, виховання має внутрішні суперечності: не спрацьовує відразу зворотний зв'язок (результатів виховної роботи відразу не побачиш), виховання потрібно здійснювати за багатьма напрямами (розумовим, моральним, трудовим, естетичним,

екологічним, правовим, статевим, фізичним тощо). І все це потрібно зробити вчителю.

Методологічною основою морального виховання є етика — наука про мораль, її природу, структуру і особливості походження. Мораль — це система принципів, норм і правил, які регулюють поведінку людини в суспільстві, роблять її правильною. Поняття "моральний", "моральність" використовують, коли мова йде про конкретний вчинок, практичну сторону стосунків. Отже, мораль, етику і моральність не можна вважати синонімами.

На думку Б. Братуся, виховання моральних цінностей особистості має здійснюватися з одного боку – від нестійких, епізодичних ставлень до стійких, усвідомлених ціннісно-смислових орієнтацій; з іншого – від спрямованості на вигоду, благо для себе до формування загальнолюдських уявлень, смислової ідентифікації зі світом.

Виділяють 2 напрями виховання моральних цінностей: по-перше, самому "здійснювати вчинки, які були б людськими етичними умовами життя іншої людини, а не тільки створювати речові, матеріальні умови для неї"; по-друге, спонукати до здійснення моральних вчинків стосовно іншої людини, формувати внутрішні умови моральної поведінки (С. Рубинштейн).

Л. Анциферова важливою умовою виховання моральних цінностей визначає включення особистості у соціально значущі види діяльності, створення потужного "детермінаційного поля", яке змінюється за змістом і формою, при цьому змістова орієнтація виховних впливів має бути спрямована на розвиток особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності, що передбачає розвиток самосвідомості.

Серед інших умов організації виховного процесу найбільш важливими є такі: включення в різні види діяльності; зв'язок діяльності з позитивними емоціями; об'єктивне значення діяльності і її особистісний смисл мають узгоджуватись; єдність, послідовність і узгодженість вимог та єдність емоційно-оцінних ставлень до вчинків вихованця в різних соціальних інститутах (Б. Додонов, В. Мясищев,М. Рубінштейн).

Система моральних цінностей людини.

У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею про те, що ***людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси***. Виховання учнів має забезпечити формування в них такої системи моральних цінностей:

Абсолютно вічні цінності — загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.). Саме абсолютні цінності є історично сформованим підґрунтям формування моральності кожної особистості та головним дієвим фактором судження кожної окремої людини про такі категорії як вірно та невірно, правильно чи неправильно, добре чи зле, чесно чи нечесно тощо.

Національні цінності — є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле і близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До цієї групи цінностей належать такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо.

Методи морального виховання - це своєрідний інструмент в руках вчителя, вихователя. Вони виконують функції організації процесу морального розвитку та вдосконалення особистості, управління цим процесом. За допомогою методів морального виховання здійснюється цілеспрямований вплив на учнів, організується і направляється їх життєдіяльність, збагачується їхній моральний досвід.

І.Г. Щукіна виділяє три групи методів морального виховання:

- Методи формування свідомості (розповідь, пояснення, роз'яснення, лекція, етична бесіда, умовляння, навіювання, диспут, доповідь, приклад);

- Методи організації діяльності і формування досвіду поведінки (вправа, доручення, виховують ситуації);

- Методи стимулювання (змагання, заохочення, покарання).

У процесі морального виховання застосовуються і такі допоміжні методи як заохочення і покарання. Вони служать для схвалення позитивного і судження негативних вчинків і дій. До методів морального виховання ставиться так само особистий приклад, який має великий вплив на свідомість і поведінку, на формування морального обличчя.

У системі основних методів виховного впливу як складова частина, засіб і прийом використовується позитивний приклад. У педагогічній літературі він розглядається як самостійний метод і як компонент-методів формування моральної свідомості та поведінки.

Моральне виховання ефективно тоді, коли його наслідком стає моральне самовиховання і самовдосконалення. Самовиховання являє собою цілеспрямований вплив індивіда на самого себе з метою вироблення бажаних рис характеру. Самовдосконалення - процес поглиблення загального морального стану особистості, піднесення всього способу життя, підняття його на щабель більш високої якості.

Ефективність морального виховання молоді визначають такі чинники:

— створення у закладі освіти психологічного клімату поваги до моральних норм, правил людського співіснування;

— відповідність змісту морального виховання його меті й рівню морального розвитку вихованців;

— розумне співвідношення між словесними і практичними методами виховного впливу, що забезпечує єдність моральної свідомості і поведінки;

— своєчасне вживання виховних заходів, акцентування уваги на попередженні аморальних явищ в учнівському (студентському) колективі;

— подолання авторитарного стилю у ставленні педагогів до вихованців, побудова його на принципах гуманізму.

У процесі морального виховання важливо попередити прояви і розвиток таких рис і якостей особистості, які можуть призвести до порушення моральних норм. Тому завдання вихователя — формувати в молодої людини тверду моральну позицію, здатність протистояти негативним впливам з боку близького оточення і соціуму загалом.

134. Класифікація виховних впливів у виховному процесі. Психологічні умови їх ефективності.

Виховний вплив є одиницею виховного процесу як процесу взаємодії двох активних суб’єктів (вихователя й вихованця). При цьому вихованець одночасно виступає об’єктом, на який спрямовано виховний вплив, і суб’єктом виховання, за яким визнається спроможність активно впливати на перебіг виховного процесу.

Виховний вплив – це процес організації сумісної активності вихователя і вихованців щодо здійснення їхніх цілеспрямованих дій, які мають на меті зміну психологічних характеристик об’єктів виховного впливу (потреб, мотивації, установок, цінностей та рис характеру) та перебудову поведінки останніх.

За ступенем стимуляції різних типів психічної активності вихованців розрізняють виховні впливи, які можна позначити як:

• ***інтелектуальні***, які переважно стимулюють міркування й роздуми особистості, її особистісну рефлексію. Такі впливи здійснюються із використанням методів переконування (діалог, розповідь, доведення, бесіда, диспут);

• ***емоційні***, які активізують переживання й почуття людини як об’єкта виховного впливу, апелюють до її ставлення до самої себе й до ціннісних орієнтацій, ідеалів і життєвих переконань (методи переконування, творення виховних ситуацій, рольова гра, змагання);

• ***вольові***, спрямовані на активізацію й розвиток саморегулятивної активності вихованця як суб’єкта власної

життєдіяльності (доцільними тут є привчання, метод вправ (доручень), метод прикладу, система перспективних ліній).

За психічними станами, які викликають виховні впливи у вихованців, розрізняють такі:

• ***фасилітуючий вплив*** – стимулюючий вплив активності вихователя на вихованця, внаслідок якого поведінка останнього стає вільнішою, більш невимушеною й продуктивнішою порівняно з її попередніми проявами. За таких умов дитина, як правило, переживає стан радості, піднесеності, відчуває приплив сил і бажання активних дій. Серед методів виховання такий стимулюючий ефект мають, насамперед, схвалення, заохочування, підбадьорювання, творення ситуації успіху, система перспективних ліній;

• ***інгібіційний вплив***, навпаки, обмежує, пригнічує, гальмує активність дитини. Найчастіше такий ефект мають різного роду категоричні заборони, погрози, загрози покарання, здійснення покарання та інші методи впливу, що генерують у вихованців почуття страху або переживання ними власної неспроможності, неповноцінності та безсилля [7, с.231–232].

Основними ***закономірностями виховання*** М.В.Савчин вважає такі:

• ***дія зовнішніх виховних впливів*** на дитину відбувається ***через внутрішні умови***, залежність результату виховного впливу від внутрішньої позиції, потреб, ідеалів, Я-концепції, ціннісних орієнтацій вихованця;

• цілеспрямоване ***включення*** дорослим у життя дитини ***правил***, норм поведінки, контроль за їх виконанням. З часом відбувається добровільне, усвідомлене прийняття, перетворення на внутрішні вимоги до себе;

• ***результат*** виховання ***залежить від дії стихійних*** (вплив на дитину засобів масової культури та інформації, спілкування із друзями, ровесниками і старшими, позашкільні організації, самодіяльність дитини) та ***керованих*** (школа, сім'я) ***чинників***.

П.І.Підкасистий відзначає такі ***закономірності виховання***:

• ***Виховання*** дитини як формування у структурі її особистості соціально-психологічних новоутворень ***здійснюється*** лише ***шляхом*** її ***активності***. Міра зусиль дитини має відповідати мірі її можливостей.

• ***Зміст діяльності*** дітей у процесі їх виховання ***визначається*** на кожному моменті розвитку ***актуальними потребами дитини***. Випереджаючи актуальні потреби, педагог ризикує зустріти опір і пасивність дітей. Якщо не враховувати вікові зміни потреб дитини, то процес виховання ускладнюється і порушується.

• Дотримання пропорційного ***співвідношення зусиль дитини і зусиль педагога*** у спільній діяльності: на початковому етапі доля активності педагога перевищує активність дитини, згодом активність дитини зростає і на заключному етапі вона все робить сама під контролем педагога. Спільно розподілена діяльність допомагає дитині відчути себе суб'єктом діяльності, що є важливим для вільного творчого розвитку особистості.

• Лише ***в умовах любові й захищеності*** дитина вільно виражає свої ставлення, позитивно розвивається.

• Організована ***діяльність має супроводжуватися або завершуватися ситуацією успіху***, яку повинна пережити кожна дитина. Позитивне підкріплення – загальна умова створення ситуації успіху. Ситуація успіху – це суб'єктивне переживання досягнень, внутрішнє задоволення дитини своєю участю у діяльності, власними діями і отриманими результатами

• ***Виховання має носити прихований характер***, діти не повинні відчувати себе суб'єктами педагогічного впливу.

135. Психологічні моделі навчання та теорії, які їм відповідають.

Модель першого типу — традиційне навчання: «Учень — об'єкт формуючих впливів педагога».

В основі навчання за цією моделлю — повідомлення всієї інформації та вимог до певних навчальних дій. Концепцією навчання тут є навчання як викладання. Характер навчання визначається подаванням готових знань і вмінь. При цьому використовуються такі методи, як повідомлення, роз'яснювання, показ і викладання. Відповідно дії учіння зводяться до наслідування, дослівного й смислового відтворювання й повторювання, тренування й вправ, за готовими зразками та правилами.

Ілюстраціями теоретико-психологічного обґрунтування цієї моделі слугують принципи організації навчання, що їх висунули у свій час Я. А. Коменський і сучасний психолог-дидакт Л. В. Занков. Як основні принципи організації навчання Я. А. Коменський виділяв такі:

- ***Природовідповідність змісту навчання***. Вчитися можна легко, лише рухаючись по стопах природи, що означало навчати дитину не абстрактно, тобто схоластичним догмам, закарбованим у текстах або в спостереженнях й свідченнях про речі інших, а безпосередньо вивчати самі речі. Для цього необхідно викладати через наочні демонстрації предмета вивчання.

- ***Принцип обґрунтованості навчальної інформації*** вимагає від педагога підкріплювати кожну навчальну тезу аргументами розуму. Слід учити, не спираючись лише на один авторитет, а за допомогою доведень, заснованих на зовнішніх відчуттях і розумі. Обґрунтовувати аргументами розуму означає вчити, вказуючи на причини явищ.

- ***Принцип ґрунтовності навчання*** полягає в тому, що навчання не можна довести до фундаментальності без частих і особливо майстерно поставлених повторень і вправ. Відповідно до цього вчитель повинен не лише пояснити матеріал, а й забезпечити умови для повноцінного відтворення його учнями, що й засвідчить засвоєння поданих знань.

Сучасний варіант традиційного навчання розробив Л. В. Занков. В основу своєї експериментальної дидактичної системи він заклав ***5 принципів, які забезпечують реалізацію основної ідеї:***

1. Побудова навчання ***на високому рівні складності***, при строгому дотриманні міри складності. Лише таке навчання створює умови для напруженої розумової праці, сприяє швидкому й інтенсивному розвиткові учнів.

2. ***Різке підвищення питомої ваги пізнавальної сторони навчання***, зокрем а, теоретичного знання. Організація учнів на опанування матеріалом шляхом глибокого осмислення одержаних відомостей у їхній органічній єдності між собою.

3. ***Швидкий темп навчання***. Таким способом розширюючи й збагачуючи систему знань дитини, розвивати її потяг до самостійного пошуку відповіді на запитання вчителя.

4. Формувати ***усвідомленість учнями процесу учіння***, розвивати їхню рефлексію в навчальній діяльності через аналіз ходу розв'язування задачі, можливих помилок на цьому шляху, самого процесу учіння, самоконтролю й самоперевірки зробленого.

5. Вести цілеспрямовану й систематичну роботу над ***загальним розвитком усіх учнів*** (у тому числі й слабких) у режимі додаткових індивідуальних занять і консультацій.

Результати організованого експериментального навчання за цією системою в початковій школі засвідчили суттєвий приріст розвитку таких пізнавальних процесів учнів, як діяльність спостереження, розвиток пізнавального інтересу й здатності учнів до самостійного планування власної діяльності.

Модель другого типу — Вільне навчання: «Суб'єкт, який формується під впливом власних інтересів і цілей».

Цю модель навчального процесу виділяє Л. Б. Ітельсон. В основі такого навчання — самостійний пошук і вибір учнем інформації та дій, які відповідають його потребам і цінностям. Характер навчання означується тут як природне самонаучіння. Теоретична концепція навчання зосереджується на аналізі навчання як стимуляції

пізнавального інтересу учнів. Методи навчання, які забезпечують реалізацію такої концепції, — це організація пізнавально-розвивального педагогічного середовища, пробудження інтересу й цікавості учнів. Вони реалізують навчальну діяльність через такі види активності, як самостійний вибір запитань і завдань, пошук необхідної інформації й загальних принципів розв'язування пізнавальних проблем, усвідомлювання їх і творче вирішення.

Спроби теоретично розробити таку модель знаходимо у творчих здобутках Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці й Дж. Дьюї, М. Монтессорі і К. Д. Ушинського. Усі їх об'єднує ідея виховання дійсно вільної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності.

Метод наукового спостереження й свободи психологічно обґрунтувала Марія Монтессорі. Вона поклала його в основу створеної на початку XX ст. всесвітньо відомої системи масової дошкільної і початкової освіти дітей.

Основу методу організації навчання в школі М. Монтессорі становить принцип свободи дитини в її самодовільних безпосередніх проявах, який має теоретичні витоки у філософсько-гуманістичній системі вільного виховання Ж.-Ж. Руссо. Цей принцип є життєздатним тільки при тому, що свобода дитини повинна бути обмеженою лише інтересами спільноти, а формою такого обмеження має виступати те, що ми називаємо вихованістю в людині. М. Монтессорі зазначає, що ***необхідно стримувати в дитині лише те, що може скривдити іншу людину або зашкодити їй***. Усе інше — будь-який прояв, яким би він не був, в якій би формі не виражався, повинен завжди поважитись вихователем — викладачем.

На противагу уявленням традиційної педагогіки, яка привчала вчителя бути на уроці єдиним активним і вільним суб'єктом, система М. Монтессорі, навпаки, приписує йому бути скоріше пасивним, аніж активним у педагогічних діях. Така зовнішня пасивність компенсується напруженим інтересом педагога, мета якого — розрізнити, які вчинки дітей необхідно зупиняти, а які — лише спостерігати та заохочувати. При цьому М. Монтессорі зауважує, що

основна мета тут — дисциплінувати дитину для добра, активної діяльності й праці, а не для пасивної слухняності. «Оскільки в нас дитина вчиться рухатись, а не сидіти непорушно, — зазначає педагог, — то вона готується не до школи, а до самого життя, так що з неї формується людина, яка самостійно й легко справляється з повсякденною практикою життя». Отже, ще один базовий принцип такої системи навчання свідчить, що свобода неможлива без розвитку самостійності учнів. Якщо дитина чогось не робить, то вона, очевидно, не знає, як це робити. Формування такої компетентності і становить основне педагогічне завдання вільного індивідуалізованого навчання.

Психологічне завдання полягає у розвитку природних схильностей дітей, їхньої здатності до сенсорної диференціації (виховання відчуттів) та координації рухів тіла, у подоланні природної безпомічності через розвиток самообслуговуючої праці.

Сучасним варіантом реалізації другої моделі навчання виступає ідея цілісного підходу в освіті. На теренах пострадянського простору вона відома як концепція особистісно-орієнтованого навчання, яка має на меті побудову «антропоцентричної освіти», тобто такої розвиваючої педагогічної системи, центром якої виступає особистість учня. Основна ідея такого підходу полягає в зосереджуванні уваги педагога на цілісній особистості учня, яка передбачає не лише піклування про розвиток його інтелекту й почуття громадської відповідальності, а й становлення духовності молодої людини через актуалізацію її емоційних, естетичних і творчих задатків та можливостей розвитку.

Основне завдання такого навчання — надавання дитині індивідуалізованої педагогічної допомоги в становленні її суб'єктивності, враховуючи єдність її природних, психічних і культурних якостей. Серед інших принципів особистісно-орієнтованого навчання можна відзначити необхідність враховувати індивідуальний досвід дитини при розроблянні для неї освітньої програми; визнавати існування індивідуально — специфічних способів засвоювання матеріалу; створювати навчальні програми, які дають учню

свободу вибору навчального змісту; заохочувати індивідуальну вибірковість по відношенню до форми навчання.

У зазначених умовах не людина повинна «дотягуватися» до обсягу інформації, затвердженої програми, а зміст програми навчання має коректуватися з урахуванням психологічних механізмів самореалізації і розвитку людини певного віку.

Модель третього типу — проблемне навчання: «Учень як об'єкт педагогічних впливів та суб'єкт пізнавальної діяльності».

В цій моделі педагог так організовує зовнішні джерела поведінки учня у вигляді вимог і приписів, що вони формують певні необхідні цінності й інтереси школяра, а останні визначають активний добір та використання учнем необхідної навчальної інформації. Характер навчального процесу тут передбачає наявність спрямованої пізнавальної активності учня. Йому відповідає концепція навчання як управління. Методами навчання, якими в межах цієї концепції оперує викладач, є постановка проблем і завдань, обговорювання їх, дискусії, сумісне планування. Учень за таких умов оволодіває навчальними діями розв'язування завдань (стратегією спроб і помилок, експериментуванням, здатністю висувати й перевіряти гіпотези), діями оцінки результату й контролю навчальної діяльності, вибору й застосування понять.

Прикладами психологічного осмислення й теоретичної розробки третьої моделі організації навчального процесу можуть виступати багато сучасних концепцій навчання (теорія розвивального навчання В. В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, теорія проблемного навчання А. М. Матюшкіна, програмоване навчання Н. Ф. Тализіної й ін.). Кожна з них більшою або меншою мірою використовує проблемні завдання

Під проблемним навчанням у психології розуміється метод навчання, що базується на здобуванні учнями нових знань через розв'язування теоретичних і практичних проблем.

Таке навчання базується на самостійному пошуку й відкриванні учнями певних істин у ході розв'язування проблемних ситуацій, які організовує педагог. Суть навчання полягає в тому, що педагог створює проблемну ситуацію, тобто ставить перед учнями проблему, пізнавальну задачу, й учні самостійно або з безпосередньою участю вчителя досліджують шляхи розв'язання її. На певному етапі розв'язування вчитель вводить в навчальний процес інформацію, яка підлягає плановому засвоєнню учнями. Вона, як правило, й слугує ключем до вирішення проблеми.

Проблемне навчання включає чотири схематично виділені етапи розв'язування будь-якого проблемного завдання:

1. ***Перший етап*** передбачає усвідомлення учнями загальної проблемної ситуації. На цьому етапі учні використовують усі відомі їм способи розв'язування аналогічних завдань і переконуються, що вони не відповідають конкретним вимогам проблемного завдання. У психологічній науці цей етап називають ***етапом «закритого» розв'язування проблеми***, оскільки зосереджений на власному досвіді учень не готовий до сприймання нової навчальної інформації ззовні, від педагога або іншого носія навчальної інформації.

2. ***Другий етап*** проблемного навчання передбачає виникнення проблемної ситуації на основі аналізу умов завдання й чіткого усвідомлення, що його неможливо розв'язати наявними стандартними засобами. Так формується ***конкретна проблема***. Це супроводиться розширенням учнями сфери пошуку нових способів розв'язування. Очевидно, що саме на цьому ***«відкритому» етапі*** доречно, щоб педагог увів у навчальний процес нову порцію необхідної навчальної інформації. Після чого, як правило, в учнів відбувається переформулювання проблеми через усвідомлення перспективності застосування для розв'язання її нового, запропонованого педагогом відношення або принципу дії.

3. ***Третій етап*** — це реалізація нового принципу через висунення, зміну й перевірку гіпотез щодо шляхів

розв'язання проблемної ситуації з урахуванням нової інформації.

4. ***Четвертий етап*** організації проблемного навчання передбачає створення педагогічних умов для перевірки правильності одержаного вирішення проблеми.

Описаний алгоритм діяльності учнів за умов проблемного навчання принципово не відрізняється від роботи інтелекту людини при науковому дослідженні. Ці процеси розгортаються за аналогією з трьома фазами мисленнєвого акту, який виникає у проблемній ситуації і включає усвідомлення проблеми, розв'язання її й кінцевий умовивід.

Отже, проблемне навчання являє собою, по суті, дослідницький тип навчання. Воно може бути різного рівня складності. Це залежить від підготовленості навчальної аудиторії самостійно здійснювати певні дії, характерні для різних етапів розв'язування проблеми, яка на вищих етапах може переходити в наукове дослідження.